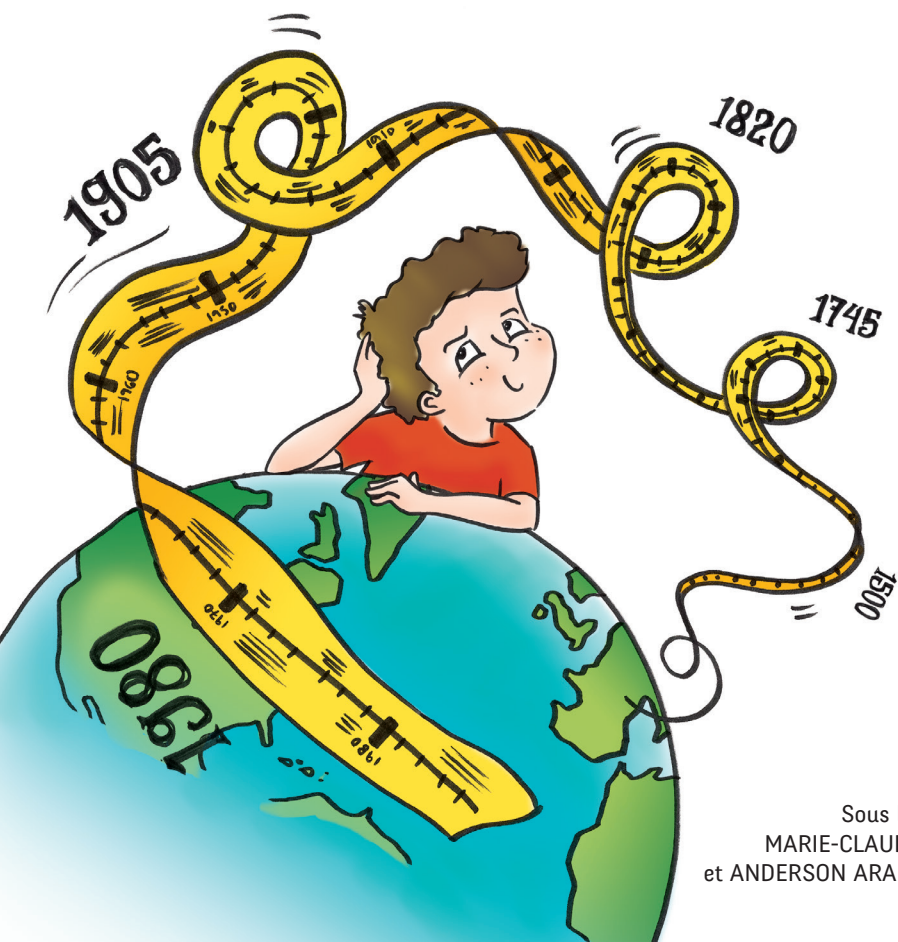


LES SCIENCES HUMAINES À L'ÉCOLE PRIMAIRE QUÉBÉCOISE

Regards croisés sur un domaine
de recherche et d'intervention



Sous la direction de
MARIE-CLAUDE LAROCHE
et ANDERSON ARAÚJO-OLIVEIRA



Presses
de l'Université
du Québec

**LES SCIENCES HUMAINES
À L'ÉCOLE PRIMAIRE
QUÉBÉCOISE**

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399

Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca

Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE** AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99
- BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 736 68 47
- SUISSE** Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

LES SCIENCES HUMAINES À L'ÉCOLE PRIMAIRE QUÉBÉCOISE

Regards croisés sur un domaine
de recherche et d'intervention

Sous la direction de
MARIE-CLAUDE LAROUCHE
et ANDERSON ARAÚJO-OLIVEIRA

 **Presses
de l'Université
du Québec**

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

Les sciences humaines à l'école primaire québécoise :
regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4042-2

1. Sciences humaines – Étude et enseignement (Primaire). 2. Intégration
des apprentissages. I. Larouche, Marie-Claude, 1963-. II. Araújo Oliveira,
Anderson, 1979- .

LB1584.5.C35342 2014

372.83'044

C2014-940409-3

Les Presses de l'Université du Québec
reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Fonds du livre du Canada
et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Conception graphique

Michèle Blondeau

Images (couverture et intérieur)

Odile Gamache

Mise en pages

Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal : 3^e trimestre 2014

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2014 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

REMERCIEMENTS

NOUS TENONS À REMERCIER TOUTES LES PERSONNES ET TOUS LES organismes ayant contribué à la réalisation de cet ouvrage.

Notre reconnaissance va d'abord aux auteurs qui ont accepté de prendre part à ce débat en partageant avec nous leurs données ou leurs réflexions les plus récentes sur la question de l'enseignement des sciences humaines à l'école primaire québécoise, et qui ont répondu de façon favorable et rapide à nos nombreuses demandes pour la finalisation du manuscrit.

Dans le cadre de cet ouvrage, tous les chapitres de la partie Regards de la recherche ont été soumis à une évaluation externe et anonyme par des experts du domaine. Les commentaires judicieux et les pistes d'amélioration qu'ils ont formulés ont été fortement appréciés. Il s'agit de :

- Michel Allard (Université du Québec à Montréal, Québec) ;
- Pingwinde Baga (Université de Sherbrooke, Québec) ;
- Mathieu Bouhon (Université catholique de Louvain, Belgique) ;
- Jean-François Cardin (Université Laval, Québec) ;
- Lucie Daignault (Musées de la civilisation, Québec) ;
- Luc Guay (Université de Sherbrooke, Québec) ;
- Mario Laforest (Université de Sherbrooke, Québec) ;
- Roselyne Le Bourgois (IUFM de l'Université de Picardie Jules-Verne, France) ;
- Yannick Le Marec (Université de Nantes, France) ;
- Yves Lenoir (Université de Sherbrooke, Québec) ;
- Robert Martineau (Université du Québec à Montréal, Québec) ;
- Daniel Niclot (Université de Reims Champagne-Ardenne, France) ;
- Thierry Philippot (Université de Reims Champagne-Ardenne, France) ;

- Carlo Prévil (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec);
- Jean-François Thémines (IUFM de l'Université de Caen Basse-Normandie, France);
- Nicole Tutiaux-Guillon (ESPE Lille Nord de France, Université de Lille 3, France).

Nous remercions également Marie-Ève Paillé, auxiliaire de recherche, pour la lecture minutieuse, la révision et la mise en forme de l'ensemble des textes de l'ouvrage.

Nous sommes reconnaissants de l'appui financier octroyé par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (volet 1: Actions stratégiques en formation et en recherche), le Centre de recherche interuniversitaire sur la profession et la formation enseignante (CRIFPE) et le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les auteurs soulignent le précieux soutien accordé par Yvan Émond, président du Groupe des responsables de l'univers social (GRUS), soutien qui fut indispensable pour le démarrage de ce projet d'action concertée.

Nos remerciements vont enfin aux Presses de l'Université du Québec qui nous ont accompagnés dans toutes les étapes menant à la parution de cet ouvrage.

Marie-Claude Larouche
et Anderson Araújo-Oliveira

Il est à noter que les droits d'auteur découlant de la vente de cet ouvrage seront versés à l'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie (AQDHG), un organisme sans but lucratif, afin de soutenir ses efforts pour la diffusion de la recherche et la concertation dans ce champ de l'intervention éducative.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	VII
Liste des figures et tableaux	XIX
Introduction	
Quels enseignement et apprentissage des sciences humaines au primaire treize ans après l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise ?	1
<i>Marie-Claude Larouche et Anderson Araújo-Oliveira</i>	
1. Changement ou continuité?	4
2. Organisation de l'ouvrage.	5
2.1. Regards de la recherche.	6
2.2. Regards du milieu scolaire	10
2.3. Regards de témoins privilégiés d'ici et d'ailleurs	12
Références	14

PARTIE I

Regards de la recherche

Apprentissage

Chapitre 1

« Ça commencé qu'y avait des draveurs... »	19
Étude exploratoire du raisonnement d'élèves du 3 ^e cycle primaire en histoire-géographie au terme d'une expérience patrimoniale	
<i>Marie-Claude Larouche, Nicole Landry et Pierre-Luc Fillion</i>	
1. Problématique.	20
1.1. Les caractéristiques interdisciplinaires de l'objet d'études en univers social.	21

1.2.	Les objectifs de formation : raisonnement, utilisation appropriée des connaissances et maîtrise de connaissances ciblées	22
1.3.	Les modes de pensée des élèves en histoire et en géographie	23
2.	Cadre de référence	24
2.1.	Le raisonnement et la polyphasie cognitive	24
2.2.	La pensée en histoire	25
2.3.	La pensée en géographie	27
2.4.	Quels concepts procéduraux pertinents pour décrire le raisonnement selon les perspectives de l'espace et du temps ?	28
3.	Objectif de l'étude	30
4.	Méthodologie	31
4.1.	Le contexte de l'étude	31
4.2.	Le dispositif pédagogique	32
4.3.	La collecte des données	33
4.4.	L'analyse des données	34
5.	Résultats	34
5.1.	La production langagière des élèves sous l'angle des concepts procéduraux	35
5.2.	La production langagière des élèves sous l'angle des habiletés intellectuelles	36
5.3.	La production langagière sous l'angle de l'utilisation des concepts explicatifs des réalités sociales et territoriales	38
6.	Discussion	39
6.1.	Synthèse des constats (chez les élèves)	40
6.2.	Regard sur le dispositif pédagogique et les contraintes liées à la conceptualisation en univers social	41
6.3.	Comment conceptualiser l'apport patrimonial au développement du raisonnement ?	42
6.4.	Limites de l'étude	42
	Conclusion	43
	Références	44

Chapitre 2

Conceptualiser l'histoire ouvrière au primaire 49

Expérience d'apprentissage de l'histoire locale

Stéphanie Demers, David Lefrançois et Marc-André Éthier

1. Contexte éducatif

 50

2.	Cadre théorique	52
2.1.	Le concept de pertinence d'un phénomène historique	53
2.2.	Les concepts de continuité et de changement	53
2.3.	Le concept de perspective historique	54
2.4.	Le concept de preuves issues de sources primaires	55
2.5.	Le potentiel de l'histoire locale	55
3.	Problème de recherche	56
4.	Contexte de la recherche	57
5.	Méthodologie	57
5.1.	Les participants-chercheurs	59
5.2.	Le déroulement de la recherche	59
6.	Résultats	64
6.1.	Contribution de la démarche de recherche- formation collaborative et description de la situation d'apprentissage-enseignement coconstruite	64
6.2.	Développement d'éléments de la pensée historique et compréhension des concepts	68
7.	Discussion	74
	Annexe	76
	Références	78

Enseignement

Chapitre 3

Pratiques pédagogiques visant l'apprentissage par la lecture en sciences humaines au primaire 83

Virginie Martel, Sylvie C. Cartier et Deborah L. Butler

1.	Contexte	84
2.	Cadre théorique	85
3.	Objectifs de l'étude	87
4.	Aspects méthodologiques	87
4.1.	Le déroulement et les outils de la recherche	89
4.2.	La compilation et l'analyse des résultats	90
5.	Résultats	90
5.1.	Description générale de la situation d'apprentissage par la lecture proposée	91
5.2.	Particularités des élèves dans chacun des contextes au début de l'activité	91
5.3.	Pratiques pédagogiques de chacun des contextes et engagement des enseignants et des élèves	94

5.4. Apport de l'ajout de pratiques pédagogiques favorables à l'apprentissage par la lecture	100
6. Discussion	101
Conclusion	103
Références	104

Chapitre 4

Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires

La survalorisation de la mise en activité de l'élève

Johanne Lebrun

1. Les ambiguïtés des orientations ministérielles	110
1.1. Socialiser, instruire et qualifier : quels apports pour les sciences humaines et sociales?	110
1.2. La démarche d'enseignement-apprentissage : démarche de construction des savoirs ou approche pédagogique?	112
1.3. La problématisation des apprentissages : quelles balises opératoires?	113
2. Les conceptions disciplinaires empiriques	115
2.1. Les finalités éducatives : un discours centré sur la socialisation	115
2.2. La démarche d'enseignement-apprentissage : des conceptions variables	116
2.3. Les manuels scolaires : un mal nécessaire	118
2.4. Les compétences nécessaires à l'enseignement : créativité et dynamisme	118
3. Discussion	119
Conclusion	121
Références	121

Ressources

Chapitre 5

Agentivité, citoyenneté et manuels scolaires au primaire

David Lefrançois, Marc-André Éthier, Stéphanie Demers et Nadine Fink

1. Contexte pratique et problème de recherche	126
---	-----

2.	Contexte théorique	130
2.1.	L'agentivité	131
2.2.	Le schéma actantiel	132
2.3.	Les types d'attribution causale	132
3.	Méthode	134
3.1.	L'analyse de discours des manuels	134
3.2.	Le corpus	135
3.3.	Les catégories d'analyse.	136
4.	Présentation des résultats	138
4.1.	Le nombre d'énoncés dans les manuels et la contrôlabilité.	138
4.2.	La présence des énoncés par manuel	138
4.3.	Les éléments d'interprétation	139
5.	Discussion	141
5.1.	Réponse à la question	141
5.2.	Des nuances: la différence entre les usages attendus, déclarés et constatés	141
	Conclusion	144
	Références	145

Chapitre 6

Représentations de futurs enseignants sur l'enseignement- apprentissage de l'univers social au primaire et l'utilisation du musée d'histoire comme ressource didactique	149
--	------------

Anik Meunier et Charlène Bélanger

1.	Contexte	150
1.1.	La formation initiale et continue des enseignants	151
1.2.	La mise à l'essai de quelques formations à l'intention des enseignants	153
2.	Cadre conceptuel.	154
3.	Méthodologie	155
4.	Résultats	159
4.1.	Représentations de futurs enseignants sur l'enseignement-apprentissage en univers social	159
4.2.	Représentations de futurs enseignants sur l'utilisation des musées et sites historiques comme ressource didactique dans l'univers social	162
5.	Discussion	168
	Références	171

Chapitre 7

Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire? 175

Conceptions de futurs enseignants en formation initiale

Anderson Araújo-Oliveira

1.	L'enseignement des sciences humaines et sociales et ses finalités	178
1.1.	Les finalités patrimoniales et civiques	179
1.2.	Les finalités intellectuelles et critiques	180
1.3.	Les finalités pratiques et professionnelles	180
2.	Points de vue des futurs enseignants à l'égard des finalités de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire	182
2.1.	Quelques précisions méthodologiques	182
2.2.	L'importance d'enseigner les sciences humaines et sociales au primaire	184
2.3.	Les apprentissages les plus importants à réaliser	186
3.	Quelques pistes de réflexion	188
	Conclusion	192
	Références	193

Chapitre 8

Un portrait des conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire 197

Chantal Déry et Virginie Martel

1.	Contexte	198
2.	Objectifs de la recherche	199
3.	Méthodologie	199
4.	Résultats et discussion	201
4.1.	Qui sont les CP en sciences humaines au primaire au Québec?	201
4.2.	Quelles sont les pratiques d'accompagnement mises en place par les CP en sciences humaines au primaire?	207
	Conclusion	213
	Références	215

PARTIE II

Regards du milieu scolaire

Chapitre 9

Défis et pistes de solutions pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication en univers social au primaire 221

Steve Quirion

1. Le mandat du RÉCITUS: ressources et formation 223
2. Quelques constats relatifs à l'implantation
et à l'appropriation des TIC en milieu scolaire 226
 - 2.1. La formation des enseignants 227
 - 2.2. L'équipement informatique 227
 - 2.3. La compétence des élèves à intégrer les TIC 228
3. Pistes de solution pour l'exploitation des TIC en histoire
et en géographie 229
- Conclusion 231
- Références 232

Chapitre 10

La planification de l'enseignement de l'univers social en classe multiâge 235

Chantal Déry et Laurence Ferragne-Ducasse

1. La naissance d'un projet 235
2. Le contexte et les principes didactiques sous-jacents 237
3. Comment ça fonctionne? 239
 - 3.1. Le découpage du programme de GHEC 239
 - 3.2. Les macroplanifications 241
 - 3.3. Les planifications d'étapes 244
4. CMA – 3^e cycle – Étape 2 – À quoi pourrait ressembler
un journal à mon époque? 244
5. Les retombées du projet 245
- Références 248

Chapitre 11

L'univers social dans la mire des conseillers pédagogiques 249

Quelques réflexions suivant la présentation de résultats
de recherche et de constats d'expérience

Marie-Claude Larouche

1. L'univers social au 1^{er} cycle, un programme? 251
 2. La planification annuelle de l'US en classe multiâge,
une préoccupation grandissante 252
 3. La lecture en sciences humaines et l'interdisciplinarité
avec le français, un réel défi 253
 4. Le raisonnement des élèves suivant les perspectives
de l'espace et du temps 255
 5. L'importance de faire « vivre les concepts » par l'histoire locale
et les ressources du milieu 256
 6. La transition primaire-secondaire, un sujet qui mériterait
plus d'attention 257
 7. L'exploitation des technologies de l'information
et de la communication (TIC) 258
 8. La formation initiale en didactique des sciences humaines,
suffisante pour l'enseignant? 258
 9. La formation continue, un combat ardu 260
- En guise de conclusion 261
- Références 261

PARTIE III

Regards de témoins privilégiés d'ici et d'ailleurs

Chapitre 12

Esquisser le portrait de la recherche en didactique des sciences humaines au primaire au Canada 265

Où sommes-nous allés et vers quoi nous dirigeons-nous?

Carla L. Peck

1. Recherches menées Canada anglais 266
2. Visées de l'enseignement des sciences sociales 268
3. Citoyenneté et agentivité. 270

4. Pourquoi enseigner les sciences sociales?	272
Conclusion	275
Références	276

Chapitre 13

Une décennie de recherche et de réflexion sur la formation, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire-géographie à l'école primaire au Québec	281
--	------------

Lignes de force et pistes de recherche

Jean-Louis Jadouille

1. Regard sur l'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire depuis 1981	282
1.1. Enseigner l'histoire et la géographie dans une optique interdisciplinaire	282
1.2. Développer la pensée historique	285
1.3. Promouvoir une démarche de problématisation, recherche et traitement de l'information	288
1.4. Éduquer le citoyen	289
1.5. Vers une épistémologie herméneutique?	289
2. Que savons-nous de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire en Europe?	291
3. Questions pour la recherche et pour l'action.	293
3.1. Mieux comprendre la cognition historique	293
3.2. Refonder le programme de 2001	295
3.3. Outiller les enseignants	296
Références	297

Chapitre 14

L'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire	301
---	------------

Face à la déliquescence de l'humain et du social, vers une reconceptualisation épistémologique des fondements

Yves Lenoir

1. Des constats actuels	303
1.1. La place octroyée aux sciences humaines	303
1.2. La cohérence interne du programme	304
1.3. La recherche partenariale entre l'université, le gouvernement et le milieu scolaire	306
1.4. La perspective culturelle	306
1.5. D'autres défis	309

2.	Pour une reconceptualisation épistémologique de l'enseignement des sciences humaines et sociales	311
2.1.	Que sont les sciences humaines et sociales?	312
2.2.	Deux prémisses	313
2.3.	Penser l'enseignement des sciences humaines et sociales d'un point de vue dialectique sous l'angle de la médiation	314
2.4.	Penser les sciences humaines et sociales d'un point de vue du conflit, source de développement de la société . . .	316
2.5.	Penser les sciences humaines et sociales d'un point de vue constructionniste	318
	Conclusion	321
	Références	322
	<u>À propos des auteurs</u>	329

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 3.1.	Modèle d'apprentissage par la lecture	85
Figure 5.1.	Distribution des types de causes dans les trois manuels	138
Figure 5.2.	Distribution des types de causes dans chaque manuel	139
Figure 8.1.	Répartition des CP en sciences humaines selon le nombre d'années d'expérience en éducation (en %)	204
Figure 13.1.	Enseigner l'histoire-géographie au Québec: questions et chantiers pour demain...	293
Tableau 2.1.	Déroulement de la recherche	60
Tableau 2.2.	Étapes de l'enquête de terrain	66
Tableau 3.1.	Présentation des participants selon les deux contextes de l'étude	88
Tableau 3.2.	Étapes de l'étude, calendrier des activités et outils utilisés	89
Tableau 3.3.	Différences significatives quant à la somme des fréquences obtenues pour les réponses « Souvent » et « Presque toujours » au prétest ou au post-test	92
Tableau 3.4.	Résultats comparés prétest/post-test des élèves pour le contexte sans complément	95
Tableau 3.5.	Deuxième contexte : principales caractéristiques de la situation d'APL	96
Tableau 3.6.	Deuxième contexte : principales caractéristiques du soutien à l'APL	97
Tableau 3.7.	Résultats comparés prétest/post-test des élèves pour le contexte avec complément	99
Tableau 5.1.	Types de causes liées à la recherche	137

Tableau 6.1.	Questionnaire soumis aux étudiants avant et après la formation	156
Tableau 6.2.	Sept principes de la visite scolaire au musée	157
Tableau 6.3.	Modèle d'utilisation des musées à des fins didactiques	158
Tableau 6.4.	Catégories de représentations de futurs enseignants à propos du sens à accorder à l'enseignement-apprentissage en univers social au préscolaire et au primaire obtenues après la formation	162
Tableau 6.5.	Catégories de représentations à propos de l'utilisation des musées et sites historiques comme ressource didactique en univers social	163
Tableau 7.1.	Importance d'enseigner les sciences humaines et sociales au primaire	185
Tableau 7.2.	Importants apprentissages à réaliser	187
Tableau 8.1.	Formation universitaire des CP	202
Tableau 8.2.	Répartition des CP selon leur expérience à titre d'enseignant et de CP en sciences humaines au primaire	204
Tableau 8.3.	Listes des autres dossiers sous la responsabilité des CP en sciences humaines au primaire	206
Tableau 8.4.	Proportion de la tâche des CP consacrée aux sciences humaines	207
Tableau 8.5.	Thèmes de l'accompagnement en sciences humaines au primaire	209
Tableau 8.6.	Point de départ des accompagnements en didactique des sciences humaines au primaire donnés aux enseignants	210
Tableau 8.7.	Modalités d'accompagnement mises en place par les CP en sciences humaines au primaire	212
Tableau 10.1.	Portrait global du projet et macroplanifications annuelles	237
Tableau 10.2.	Découpage des sociétés et compétences issues du programme GHEC	240
Tableau 10.3.	Planification annuelle en univers social pour une classe CMA de 4 ^e -5 ^e année	242
Tableau 10.4.	Planification d'étape en univers social pour une classe de 5 ^e -6 ^e année – « Quelles sont les nouvelles ? »	246

INTRODUCTION

QUELS ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE TREIZE ANS APRÈS L'IMPLANTATION DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ?

Marie-Claude Larouche

Université du Québec à Trois-Rivières

Anderson Araújo-Oliveira

Université du Québec à Montréal

AVEC LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC AU TOURNANT DU XXI^e siècle, les finalités assignées à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire et de la géographie au primaire ont été révisées en profondeur et assorties à l'objectif général de construire la conscience sociale du citoyen. Comment les recherches en didactique produites au sein des universités québécoises en ont-elles pris acte ? Quelles problématiques ont attiré l'attention des chercheurs ? Quels questionnements ont-ils soulevés ? Quels éléments de réponse ont-ils apportés ?

Treize ans plus tard, cet ouvrage collectif poursuit un double objectif, à la croisée de travaux en didactique émanant des forces vives de la recherche et de la réflexion d'acteurs scolaires clés en ce domaine. D'une part, il vise à offrir des regards variés sur la mise en œuvre du programme d'études pour ce domaine dit de l'univers social, jugé d'importance pour la formation intellectuelle, sociale et culturelle des jeunes. De l'autre, il propose d'explorer divers champs afin que se confirme une réelle expertise en didactique des sciences humaines au Québec. Conçu dans une perspective de circularité entre la théorie et la pratique féconde pour l'avancement des connaissances scientifiques et des pratiques d'enseignement, et reposant sur une collaboration étroite entre chercheurs et intervenants scolaires (enseignants, conseillers pédagogiques),

LA RESTRUCTURATION DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES

Rappelons qu'en 2001 l'enseignement des sciences humaines au primaire s'est vu restructuré tant dans les fondements sous-jacents à la démarche d'enseignement et d'apprentissage que dans les contenus et leur organisation (ministère de l'Éducation [MEQ], 2001a). Centré sur une approche par compétences selon laquelle les apprentissages disciplinaires doivent contribuer au développement d'un savoir-agir mobilisable dans des situations complexes et variées, ainsi que sur une nouvelle conception du processus d'enseignement-apprentissage d'inspiration constructiviste (voire socioconstructiviste), cet enseignement doit maintenant contribuer à la triple finalité socioéducative attribuée à l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier). Regroupées dans un nouveau domaine disciplinaire dit de l'univers social, la géographie et l'histoire, jumelées à l'éducation à la citoyenneté, doivent conduire l'élève à « construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé » (*ibid.*, p. 165), par l'étude des réalités sociales d'ici et d'ailleurs, passées et présentes. Des directives ont été également proposées pour la formation des enseignants afin de la mettre en étroite relation avec le curriculum du primaire (MEQ, 2001b). Ces directives préconisent le développement, de la part des futurs enseignants, d'une compréhension approfondie des différents savoirs disciplinaires à enseigner ainsi que la capacité de mettre en œuvre les conditions les plus adéquates afin de les rendre accessibles à tous les élèves.

il dresse un portrait actuel de la réflexion et de la recherche dans ce domaine de recherche et d'intervention éducative, et présente plusieurs travaux relevant d'approches théoriques et méthodologiques différentes et novatrices, susceptibles de contribuer à l'essor d'une didactique des sciences humaines au primaire tenant compte du contexte socioéducatif québécois et, plus particulièrement, de l'évolution de cet enseignement durant plus d'une décennie.

L'idée de cette publication a surgi alors que l'une des coresponsables de cet ouvrage, Marie-Claude Larouche, achevait la préparation d'un autre collectif, *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement* (2012), sous la codirection de Félix Bouvier, Michel Allard, Paul Aubin et Marie-Claude Larouche. On y recensait le bilan dressé par Yves Lenoir et Mario Laforest (1991) au titre provocateur : *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement ?*, proposant lui-même une réflexion une dizaine d'années après la mise en œuvre du programme d'études Primaire – Sciences humaines (gouvernement du Québec, 1981). Découlant d'un colloque tenu sous les auspices de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) dans la perspective de réunir des intervenants des trois entités ministérielle, scolaire et universitaire, cet ouvrage visait à poursuivre une réflexion commune sur la pratique éducative en sciences humaines au primaire. Plus précisément, les objectifs de la rencontre consistaient à « favoriser des échanges [...], notamment entre professeurs-chercheurs et praticiens-chercheurs, partager des éléments de réflexion critique [...], initier des idées de projet de collaboration Université, ministère de l'Éducation du Québec, Milieu » (Lenoir et Laforest, 1991, p. 13). Ce faisant, les intervenants soulevèrent plusieurs problèmes en lien avec les fondements mêmes du programme et ses objectifs comportementaux, le peu de place accordée par les titulaires de classe à l'enseignement de ce domaine, l'absence de matériel adéquat, l'incohérence interne d'un programme qui faisait appel à des courants théoriques fort divergents, etc. Signalant que sa mise en œuvre était « passablement problématique » (Martineau et Soulières, 1991, p. 38), on y expliquait que les sciences humaines « sont temporairement mises de côté par 60% des titulaires intéressés à rattraper le retard en langue maternelle et en mathématique [...] parfois même ignorées pour de plus ou moins longues périodes de temps » (*ibid.*, p. 32), et que l'enseignement se centrait sur « l'acquisition de faits ou de connaissances plutôt que le développement d'habiletés » (*ibid.*, p. 33).

1. Changement ou continuité?

Vingt-trois ans après ce bilan réalisé par Lenoir et Laforest (1991), nous avons eu l'idée de réunir les didacticiens des sciences humaines du primaire, œuvrant dans le réseau de l'Université du Québec, afin de mener une action concertée en formation et en recherche sur cet objet de recherche en ayant comme question centrale : que sont les sciences humaines à l'école primaire devenues ? Nos objectifs consistaient plus précisément à faciliter l'échange et la recherche concertée entre les didacticiens québécois en collaboration avec le milieu scolaire, et à dresser un portrait exploratoire de la formation à l'enseignement, de l'enseignement et de l'apprentissage de ces disciplines. Dès le départ nous avons tenté d'obtenir la collaboration d'un représentant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mais nos démarches se sont révélées infructueuses. Situation étrange, alors que ce même ministère envisageait, depuis 2012, une veille à l'égard de l'enseignement de ce domaine disciplinaire au primaire, jugeant les élèves mal préparés pour les cours d'univers social au secondaire ; sachant que l'apprentissage de l'univers social au primaire représente le « terreau » des apprentissages ultérieurs au secondaire, selon les propos de Dumont (2011), essentiels pour la diplomation, car sanctionnés par l'examen ministériel obligatoire en histoire en 4^e secondaire.

Malgré ce refus, grâce au financement obtenu auprès de l'Université du Québec¹, nous avons mené ou complété des recherches jugées prioritaires par les chercheurs, ciblant diverses problématiques en lien avec la pratique éducative ; tenu un colloque d'une journée à l'ACFAS en mai 2013, à l'Université Laval (sous la responsabilité de Marie-Claude Larouche, de l'UQTR, et Virginie Martel, de l'UQAR), réunissant principalement des professeurs en didactique des sciences humaines au primaire et des chercheurs chevronnés

1. Financé par le Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec (volet 1: Actions stratégiques en formation et en recherche), le projet initial sous la responsabilité de Marie-Claude Larouche, de l'Université du Québec à Trois-Rivières – UQTR, a réuni les professeurs-chercheurs suivants : Anderson Araújo-Oliveira, alors de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (aujourd'hui à l'Université du Québec à Montréal – UQAM) ; Chantal Déry, de l'Université du Québec en Outaouais – UQO ; Catherine Duquette, de l'Université du Québec à Chicoutimi – UQAC ; Virginie Martel, de l'Université du Québec à Rimouski – UQAR ; Anik Meunier, de l'UQAM. Nicole Landry, de l'UQTR, et Julia Poyet, de l'UQAM, y étaient identifiées comme collaboratrices.

invités à situer les recherches dans un contexte élargi²; organisé une journée de formation et d'échanges pour les conseillers pédagogiques des commissions scolaires et établissements d'enseignement privés du Québec de concert avec le Groupe de responsables en univers social (coorganisée par Chantal Déry, de l'UQO, et Marie-Claude Larouche); et préparé la publication de cet ouvrage.

Visant à actualiser la réflexion, le présent ouvrage se veut donc un point d'ancrage pour la réflexion et l'intervention en didactique des sciences humaines au primaire au Québec. Rappelons que jusqu'à présent, comme le signale Rousson (2014), les travaux réalisés dans ce domaine de recherche au Québec ont en effet principalement porté sur l'enseignement au secondaire. Pour l'enseignement au primaire, on ne compte que trois ouvrages destinés spécifiquement à la formation des maîtres du primaire (Lebrun, 2006; Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009; Éthier et Lefrançois, 2012). Les quelques travaux de recherche concernant ce cycle de formation s'intéressent essentiellement à: la compréhension des finalités par de futurs enseignants (Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir, 2010), l'analyse des manuels (Lebrun, 2009), la pensée historique des élèves (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010; Déry, 2008), la démarche de recherche et de traitement de l'information (Larouche, Meunier et Lebrun, 2012), l'analyse des pratiques effectives de futurs enseignants (Araújo-Oliveira, 2010) et les représentations du concept de temps par des élèves du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire (Poyet, 2009). L'embauche de nouveaux professeurs dans le domaine durant la dernière décennie et leur implication active au sein de la recherche ont permis le développement de travaux que cet ouvrage permet d'exposer.

2. Organisation de l'ouvrage

Cet ouvrage est divisé en trois parties, constituées de résultats de recherche avec des données originales récoltées sur le terrain, de regards critiques d'intervenants du milieu et de réflexions des chercheurs chevronnés du Québec, d'ailleurs au Canada et d'Europe, invités à situer les travaux de recherche dans un contexte élargi.

2. On peut consulter le programme de ce colloque à l'adresse suivante: <<http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/81/500/502/c>>, consulté le 24 février 2014.

2.1. Regards de la recherche

Présentant **les regards de la recherche**, la première partie se subdivise à son tour en quatre sections, abordant l'apprentissage, l'enseignement, les ressources et la formation à l'enseignement. Signalons au passage que les articles de nature scientifique présentés dans la partie Regards de la recherche de cet ouvrage ont été évalués par des pairs, que nous remercions au début de ce livre.

Dans la section consacrée à l'**apprentissage**, Marie-Claude Larouche et Nicole Landry, de l'UQTR, ainsi que Pierre-Luc Fillion, étudiant à la maîtrise en éducation, présentent **une étude exploratoire du raisonnement d'élèves du 3^e cycle du primaire en histoire-géographie au terme d'une expérience patrimoniale** exploitant une visite à Boréal, centre d'histoire de l'industrie papetière, situé à Trois-Rivières. Prenant acte du fait que le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) associe d'une façon novatrice l'enseignement de l'histoire et de la géographie, inscrivant l'interdisciplinarité au cœur même du domaine de l'univers social, ils recourent notamment aux travaux de Déry (2008) sur le mode de pensée d'inspiration historique et à des considérations issues de la didactique de la géographie, afin de dégager des concepts procéduraux liés à ces disciplines, tels que changement, continuité, causalité, territoire et organisation. Découlant des entretiens semi-dirigés menés auprès de 16 élèves de 3^e cycle du primaire, issus de quatre écoles sises sur le territoire de la commission scolaire, dont trois écoles d'indices de milieux socioéconomiques (IMSE) entre 8 et 10, les résultats obtenus indiquent l'aisance de ces derniers à identifier des éléments de continuité et certains atouts territoriaux, mais leur difficulté à aborder la cause de développements survenus dans une séquence ordonnée et à appréhender l'organisation sociale de l'époque étudiée. En outre, les auteurs notent la faible appropriation des repères spatiotemporels et la quasi-absence d'utilisation des concepts explicatifs des réalités sociales et territoriales.

Stéphanie Demers et David Lefrançois, de l'UQO, ainsi que Marc-André Éthier, de l'Université de Montréal, s'intéressent à **la conceptualisation de l'histoire ouvrière au primaire au sein d'une expérience d'apprentissage**. Les recherches sur l'apprentissage de l'histoire au primaire soulignent l'importance pour les élèves de mobiliser les dimensions affectives et morales de la pensée historique, soit l'empathie et la contextualisation, et pour les programmes et les enseignants de rapprocher l'objet d'apprentissage de l'expérience des élèves, de façon à faciliter la conceptualisation. Ces principes ont orienté une expérience d'apprentissage-enseignement d'histoire

ouvrière locale, réalisée avec deux enseignants auprès de cent élèves de la 5^e année du primaire, accompagnés d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au primaire. La résolution d'une situation-problème historique basée sur l'interprétation du patrimoine matériel comme « source documentaire », accompagnée d'un jeu de rôle, s'est échelonnée sur une période de cinq mois et leur a permis de dégager une meilleure compréhension du potentiel de l'histoire locale pour la conceptualisation, le développement de certaines dimensions de la pensée et de l'agentivité historique.

Dans la section abordant **l'enseignement**, Virginie Martel, de l'UQAR, Sylvie C. Cartier, de l'Université de Montréal, et Deborah L. Butler, de l'University of British Columbia, traitent des **pratiques pédagogiques visant l'apprentissage par la lecture en sciences humaines au primaire**. Alors que les élèves doivent acquérir une compétence essentielle pour réaliser les nombreux apprentissages scolaires visés, soit l'apprentissage par la lecture (APL), et qu'ils semblent éprouver des difficultés en ce sens, particulièrement en histoire, leur étude a cherché, par le biais d'une étude de cas, à mieux connaître comment les enseignants mettent en œuvre des pratiques pédagogiques pour l'APL dans deux contextes de recours au manuel scolaire (avec ou sans ajouts explicites à l'APL) et quels sont les avantages et les défis associés à l'ajout de telles pratiques pour les enseignants et les élèves. Les résultats montrent que cet ajout est possible et bénéfique pour les élèves en classe de sciences humaines, et ce, même dans les cas où les enseignants ont été peu formés pour ce faire et où les pratiques pédagogiques mises en œuvre respectaient certaines des conditions reconnues pour favoriser l'engagement des élèves lors d'APL. La conclusion indique que c'est un effort soutenu dans le temps, et non une intervention ponctuelle, qui peut favoriser l'appropriation de nouvelles pratiques par les enseignants et le développement de la compétence à l'APL des élèves en sciences humaines.

De l'Université de Sherbrooke, Johanne Lebrun tente de mettre à jour **les conceptions disciplinaires privilégiées par les futurs enseignants et par les manuels scolaires**. Pour ce faire, elle analyse d'abord le caractère équivoque des orientations ministérielles qui situent cet enseignement à la confluence de l'instruction et de la socialisation, mais où l'instruction conduirait naturellement à une socialisation normative, et qui décrivent la démarche d'enseignement-apprentissage en termes pédagogiques sans égard au cheminement cognitif de l'élève. Sur la base des résultats de recherches menées au cours des dix dernières années sur les finalités, la démarche d'enseignement-apprentissage,

l'apport des manuels scolaires ainsi que sur les compétences nécessaires à cet enseignement, elle esquisse les conceptions disciplinaires empiriques et leurs déterminants. Les résultats témoignent de la persistance d'un enseignement placé sous le sceau de la socialisation, de l'exposé descriptif des réalités géographiques et historiques enrobé dans des situations d'enseignement-apprentissage attrayantes reposant sur la mise en activité de l'élève. Dès lors, ces résultats, mettant en lumière la survalorisation de la mise en activité de l'élève, soulèvent des interrogations, entre autres, quant à l'interprétation qui est faite des orientations ministérielles, quant à la nature de la formation didactique dispensée à l'université et dans les milieux de pratique, mais également quant aux défis immenses que posent les enseignements disciplinaires pour un enseignant généraliste.

Dans le chapitre consacré à **l'agentivité, à la citoyenneté et aux manuels scolaires au primaire**, l'équipe formée des professeurs David Lefrançois, de l'UQO, Marc-André Éthier, de l'Université de Montréal et Stéphanie Demers, de l'UQO, et de Nadine Fink, maître-assistante de l'Université de Genève, examine les manuels d'histoire à titre d'outils de médiation culturelle et sociale. Alors que le curriculum québécois prétend soutenir une conception délibérative et participative de la citoyenneté, ils s'interrogent sur le contenu des manuels en lien avec l'agentivité. Au primaire, une première analyse du schéma actantiel des manuels permet de dégager certaines pistes. Il en ressort notamment une prépondérance relative d'une agentivité des institutions ou des grands personnages plutôt que des gouvernés. Cependant, leurs constats partiels et provisoires ne permettent d'affirmer ni que ces récits favorisent une conception délibérative et participative de la citoyenneté ni qu'ils soutiennent une formation axée sur l'établissement de rapports sociaux équitables.

Dans la section consacrée aux **ressources**, Anik Meunier, de l'UQAM, et Charlene Bélanger, doctorante en sciences de l'éducation, s'intéressent aux **représentations de futurs enseignants sur l'enseignement-apprentissage de l'univers social au primaire et l'utilisation du musée d'histoire comme ressource didactique**. En l'absence d'un cours particulièrement dédié à l'exploitation pédagogique du musée dans les programmes de formation des maîtres, elles ont mis en place une formation contextualisée dans un cours de didactique des sciences humaines à l'UQAM, dans la visée de transformer les représentations et, éventuellement, les pratiques de futurs enseignants vis-à-vis du musée. Au terme d'une étude portant sur les représentations d'un

échantillon intentionnel des étudiants du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, elles démontrent qu'une formation muséale, reflétant des visées pédagogiques en contexte d'éducation non formelle et comportant des éléments muséologiques, peut modifier les représentations de futurs enseignants. Comme plusieurs étudiants ont avoué, à l'origine, ne pas connaître les musées et, par conséquent, ne pas les fréquenter, elles font valoir l'importance de prévoir un cours pour initier les futurs enseignants à l'utilisation des musées à des fins pédagogiques et ainsi ne pas priver leurs élèves de cette riche et stimulante ressource.

Dans la section portant sur **la formation initiale et continue**, Anderson Araújo-Oliveira, de l'UQAM, tente de dégager les conceptions de futurs enseignants en formation initiale au primaire de l'UQAT, à l'égard des finalités de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. S'inscrivant dans le cadre d'un plus vaste projet de recherche voué à l'analyse des dispositifs didactiques mis en œuvre dans les pratiques d'enseignement de futurs enseignants du primaire, il s'appuie sur des données préliminaires issues d'une enquête par questionnaire réalisée auprès de 104 futurs enseignants de l'UQAT. Le texte met en évidence leurs conceptions des finalités sous-jacentes à l'enseignement des sciences humaines et sociales. Les résultats révèlent que l'apport de cet enseignement serait, selon les futurs enseignants, axé principalement sur le développement d'attitudes socialement acceptables chez les élèves ainsi que sur le développement d'une connaissance et d'une compréhension de l'histoire et du fonctionnement de leur société d'appartenance pour mieux s'adapter.

Enfin, Chantal Déry, de l'UQO, et Virginie Martel, de l'UQAR, dressent **un portrait des conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire et de leurs pratiques d'accompagnement**, ces derniers occupant un rôle central en tant qu'accompagnateur des enseignants, voire d'agent de changement. En l'absence de données empiriques sur ces acteurs importants du milieu de l'éducation, elles tentent, par une étude descriptive, de dresser le profil (formation, expérience et mandat) des conseillers pédagogiques en sciences humaines au primaire et de répertorier les pratiques d'accompagnement mises en place par ces derniers pour assurer le développement professionnel des enseignants. Les résultats obtenus permettent de repérer les nombreux obstacles qui entravent les fonctions des conseillers pédagogiques interrogés. Ces obstacles touchent, entre autres, à l'expérience et à l'expertise didactique et disciplinaire qu'il conviendrait que ces derniers possèdent pour

comprendre les enjeux liés aux disciplines des sciences humaines et à leur enseignement. Mais plus encore, ces obstacles touchent à la réalité du terrain qui oblige les conseillers pédagogiques à porter une multitude de mandats et de responsabilités à l'intérieur desquels le domaine de l'univers social peine à prendre sa place.

2.2. Regards du milieu scolaire

Dans la deuxième partie de l'ouvrage consacrée **aux regards du milieu scolaire**, trois textes proposent des considérations pratiques relatives à la mise en œuvre du programme d'études et à l'intervention scolaire.

Steve Quirion, responsable du Service national du RÉCIT (Réseau pour le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies) pour le domaine de l'univers social, aborde **des défis posés à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en univers social au primaire**. Si depuis près d'une quinzaine d'années, le paysage médiatique s'est considérablement diversifié, une fracture numérique se fait néanmoins sentir dans le milieu de l'éducation, à l'égard des équipements disponibles, de la formation et de l'aisance des enseignants à intégrer les TIC et des compétences des élèves. Dans un contexte de multiplication des technologies dans les écoles, il avance que les gouvernements du Québec et du Canada devraient soutenir le développement de ressources éducatives libres (REL), alors que les enseignants et les élèves auront besoin de contenus numériques qu'ils pourront consulter, modifier et rediffuser gratuitement. Il rappelle que l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) a adopté une déclaration stipulant que les gouvernements doivent soutenir le développement des ressources éducatives libres, et que le Canada, signataire de cette déclaration, et les ministères de l'Éducation au pays se sont engagés à en favoriser le développement et la pérennité.

Préoccupées par **la planification de l'enseignement de l'univers social en classes multiâges**, Chantal Déry, de l'UQO, et Laurence Ferragne-Ducasse, aujourd'hui enseignante au primaire, proposent le récit d'une expérience qui s'est échelonnée sur deux ans et qui a mené à l'élaboration de 12 situations d'apprentissage-évaluation (SAÉ) clés en main adaptées au cadre particulier de

la classe multiâge (CMA). La pertinence sociale de ce projet réside dans le fait que l'univers social arrive en tête des matières les plus complexes à enseigner pour près du quart des enseignants titulaires de classes multiâges, de plus en plus nombreux à avoir à œuvrer dans ce type de contexte, peu importe l'expérience qu'ils possèdent. Exposant comment le projet a vu le jour, puis les principes ayant servi à l'élaboration des SAÉ, elles présentent les grandes lignes de ces planifications pédagogiques ainsi que les premières réactions des enseignants les ayant expérimentés. Incidemment, ces planifications se trouvent diffusées sur le site *Classe multiâge en réseau*³, une plateforme interactive proposant des ressources pédagogiques (toutes disciplines confondues) pour la classe multiâge et des liens utiles qui visent aussi le développement d'une pratique professionnelle en CMA. À noter que cette initiative s'inscrit désormais dans les travaux d'une équipe de recherche, financée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) grâce à son Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire.

Enfin, offrant des échos du terrain qui n'ont pas souvent l'occasion d'être entendus, le dernier texte de cette partie, sous la plume de Marie-Claude Larouche, de l'UQTR, aborde **l'univers social dans la mire des conseillers pédagogiques**, en recensant quelques réflexions ayant suivi la présentation de résultats de recherche et de constats d'expérience lors d'une journée de formation entièrement consacrée à la question de l'univers social au primaire, tenue en mai 2013 par le Groupe des responsables de l'univers social (GRUS) à l'initiative de l'équipe de didacticiens en univers social au primaire œuvrant dans le réseau de l'Université du Québec. S'apparentant à des données de source première ou à des données brutes, ces témoignages sont présentés sans analyse approfondie, simplement pour fournir matière à réflexion en vue de lancer de nouvelles recherches ou de stimuler de nouvelles interventions éducatives. Il en ressort néanmoins que le domaine disciplinaire de l'univers social souffre de toute évidence d'un manque de valorisation institutionnelle. À la lumière de ces réflexions, on peut mieux mesurer que du didacticien à l'enseignant, les défis s'avèrent nombreux pour assurer une formation et des apprentissages de qualité, à tous les ordres d'enseignement, y compris à l'université.

3. Voir l'adresse suivante: <<http://www.multiage-reseau.ca>>, consulté le 24 février 2014.

2.3. Regards de témoins privilégiés d'ici et d'ailleurs

En guise de conclusion, sous le titre « Regards de témoins privilégiés d'ici et d'ailleurs », une dernière partie de l'ouvrage est vouée **aux regards de chercheurs chevronnés**, du Québec, d'ailleurs au Canada et d'Europe, invités à commenter les travaux de recherche présentés lors du colloque tenu à l'ACFAS en mai 2013 et à les situer dans un horizon plus vaste. À noter que leur regard s'est construit à partir des versions préliminaires des textes soumis avant le colloque et s'est enrichi des versions finales préparées aux fins de la publication et validées par le comité scientifique.

De l'Université d'Alberta, **Carla L. Peck**, rédactrice de la revue, *Theory & Research in Social Education*, constate l'effervescence de la recherche au Québec alors qu'elle représente un volet sous-développé de la recherche sur l'enseignement des sciences sociales au Canada anglais. Elle fait valoir l'importance, pour que l'enseignement des sciences sociales ait un impact majeur et significatif, d'aider les élèves à établir des liens entre le contenu et leur vie. Elle signale ainsi que la question de l'identité (individuelle, communautaire et régionale) est fondamentale à l'enseignement des sciences humaines et essentielle pour un programme de recherche.

De l'Université de Liège, où il assure la responsabilité du Service de didactique spéciale de l'histoire, expert auprès de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique et du ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique, **Jean-Louis Jadoulle** propose des pistes de recherche et d'action. Il juge important que les forces vives de la recherche se fédèrent pour tenter de proposer un modèle de la pensée historique dont les dimensions et la progression pourraient être fondées d'une manière empirique. Cela supposerait que les chercheurs dépassent les échantillons de convenance, qui prédominent dans les dispositifs de recherche présentés dans cet ouvrage. Un tel modèle de cognition historique permettrait, selon lui, de refonder le programme de 2001, afin que les concepteurs du programme puissent proposer aux enseignants un balisage clair et pertinent des différentes facettes de la pensée historique et de les étager en précisant, pour chacune d'entre elles et par palier, selon l'âge des apprenants, les tâches attendues d'eux et les conditions d'exécution de ces tâches. En outre, il convie les chercheurs à réinvestir le chantier des manuels, afin d'outiller les enseignants et de proposer des ressources plus adéquates aux visées de formation.

Ce tour d'horizon n'aurait pas été complet sans le regard rétrospectif et prospectif d'**Yves Lenoir**, qui a inspiré cet ouvrage, en particulier par ses travaux sur l'enseignement des sciences humaines au primaire, réalisés durant les années 1980, 1990 et 2000. Selon le titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), rien ne permet de penser que la situation des sciences humaines et sociales au primaire a changé et qu'elle est aujourd'hui en meilleure position qu'autrefois. Dans une critique du programme d'études, il explique que rien ne justifie l'appellation « univers social » et non « sciences humaines et sociales » (SHS), alors que tous les autres domaines renvoient nommément à des disciplines scolaires. À la suite d'une critique des fondements actuels du programme, il convoque à une reconceptualisation épistémologique de l'enseignement des SHS fondée sur une théorie de la médiation où le conflit, en tant que tension entre la singularité et l'universalité, serait au fondement de l'humanité et au cœur de la dynamique des rapports sociaux.

Au final, on aura compris que cet ouvrage, sous le signe de regards pluriels, présentant des travaux de recherche mobilisant divers cadres d'analyse, conduit à explorer plusieurs voies au risque de conduire à des propositions divergentes. La variété des appellations du domaine disciplinaire, de l'univers social aux sciences humaines et sociales, n'en est qu'un exemple. Néanmoins, nous espérons que les initiatives conjuguées des chercheurs et des intervenants contribueront à la valorisation de l'enseignement de ce domaine disciplinaire, au réseautage des intervenants dans ce domaine de formation, à une meilleure compréhension des besoins des enseignants en enseignement des sciences humaines au primaire en formations initiale et continue, à l'identification des difficultés et des acquis des élèves, à un aperçu de leur développement identitaire et, à terme, à une meilleure formation des élèves du primaire en sciences humaines. Incidemment, alors que le comité-conseil des programmes d'études avait émis à l'origine de sévères critiques à l'égard du programme (CCPE, 2001), et qu'une réflexion ministérielle a été annoncée à l'automne 2013 en vue du renforcement de l'histoire nationale à l'école primaire, puis abandonnée avec le changement de gouvernement provincial en 2014, nous espérons aussi que la pertinence sociale des travaux et réflexions présentés s'en verra accrue...

Références

- Araújo-Oliveira, A. (2010). *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants du primaire en contexte de stage* (thèse de doctorat). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Bouvier, F., Allard, M., Aubin, P. et Larouche, M.-C. (dir.) (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise, regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec : Septentrion.
- Comité-conseil sur les programmes d'études – CCPE [anciennement Commission sur les programmes d'études] (2001). *Avis au ministère de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, d'histoire et éducation à la citoyenneté (deuxième et troisième cycles du primaire)*. Québec : CCPE, <http://www.ccpe.gouv.qc.ca/avis_geo-hist.htm>, consulté le 19 février 2014.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos des recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes* (p. 213-245). Québec : Éditions MultiMondes.
- Déry, C. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3^e cycle du primaire* (thèse de doctorat non publiée). Montréal : Université du Québec à Montréal, <<http://www.archipel.uqam.ca/1304/1/D1671.pdf>>, consulté le 19 février 2014.
- Dumont, M. (2011). Aux origines de la didactique de l'histoire au Québec : considérations impressionnistes et politiques. Dans A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 13-36). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (dir.) (2012). *Didactique de l'univers social au primaire. Contenus disciplinaires et suggestions d'activités pour les 2^e et 3^e cycles*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Larouche, M.-C., Meunier, A. et Lebrun, N. (2012). Ressources muséales, TIC et univers social au primaire : une recherche collaborative. *McGill Journal of Education*, 42(2), 171-192, <<http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/8855/6813>>, consulté le 19 février 2014.
- Lebrun, J. (2009). Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines ? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 15-36.
- Lebrun, J. et Araújo-Oliveira, A. (2009). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire*. Montréal : Chenelière éducation.

- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines : quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 1-30.
- Lebrun, N. (dir.) (2006). *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*. Montréal: Éditions nouvelles AMS.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (dir.) (1991). *L'enseignement des sciences humaines au primaire. Développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Martineau, R. et Soulières, D. (1991). La situation de l'enseignement des sciences humaines dans le milieu scolaire: 1980-1990. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire. Développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 31-44). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001b). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: MEQ.
- Poyet, J. (2009). *Dimensions des représentations du concept de temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec* (thèse de doctorat). Montréal/Paris: Université de Montréal/École des Hautes Études en sciences sociales, <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3587/Poyet_Julia_2009_these.pdf?sequence=2>, consulté le 19 février 2014.
- Rousson, V. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignants du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement* (thèse de doctorat non publiée). Montréal: Université de Montréal.

PARTIE I

REGARDS DE LA RECHERCHE



« Ç'A COMMENCÉ QU'Y AVAIT DES DRAVEURS... »

ÉTUDE EXPLORATOIRE DU RAISONNEMENT D'ÉLÈVES DU 3^e CYCLE PRIMAIRE EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE AU TERME D'UNE EXPÉRIENCE PATRIMONIALE¹

Marie-Claude Larouche

Nicole Landry

Pierre-Luc Fillion

Université du Québec à Trois-Rivières

1. L'étude présentée a bénéficié d'un financement complémentaire du Fonds institutionnel de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (2012-2013) et d'une collaboration avec le musée Boréal et la commission scolaire Chemin-du-Roy. Les auteurs remercient les intervenants muséaux, les enseignants et les élèves ayant participé à l'étude, de même que Marie-Christine Loyer et Pascale Couture, assistantes de recherche. Leurs remerciements vont aussi à Michel Allard et Suzanne Laurin, professeurs associés à l'UQAM, pour leurs commentaires apportés en cours de rédaction.

L'UNE DES INTENTIONS À L'ORIGINE DE LA RÉFORME QUÉBÉCOISE DE l'éducation des années 2000 consiste dans le rehaussement culturel des programmes et la mise en place d'une approche culturelle de l'enseignement. Dans cette perspective, l'élève doit apprendre à organiser et à mobiliser des connaissances acquises dans divers contextes éducatifs. Pour le domaine de l'univers social, le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire (PFEQ) cible l'étude des réalités humaines en considérant l'interdépendance des concepts de temps et d'espace. Il vise le développement de « la capacité [de l'élève] à raisonner en privilégiant les perspectives de l'espace et du temps » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006, p. 170). Aux 2^e et 3^e cycles, où l'enseignement de ce domaine devient obligatoire, l'élève doit recourir à des « ressources du milieu ainsi qu'à des documents écrits, visuels ou médiatiques » (*ibid.*, p. 172, 174 et 176). Compte tenu de la nouveauté et de l'originalité de ces visées curriculaires, il apparaît important d'explorer le raisonnement d'élèves du 3^e cycle primaire d'autant que, d'après certaines informations émanant du MELS, ces élèves semblent mal préparés pour les cours d'univers social du secondaire (GRUS, 2011).

Ce chapitre vise à apporter un éclairage sur le raisonnement des élèves conjuguant les perspectives spatiale et temporelle. Nous souhaitons contribuer à la réflexion autour de la manifestation chez les élèves d'un mode de raisonnement dans ce domaine de l'univers social. Nous présentons la problématique, liée à la question de l'interdisciplinarité et faisant partie des finalités associées à ce domaine disciplinaire. S'ensuit un cadre de référence faisant appel à des considérations sur la pensée en histoire et en géographie, et intégrant des assises empruntées à la psychologie cognitive, notamment le modèle de la polyphasie cognitive. Après un exposé de la méthodologie de recherche, des résultats sont présentés relativement à l'analyse de contenu des entretiens. Nous discutons de ces résultats en retournant aux interrogations de départ.

1. Problématique

La problématique de notre étude prend sa source dans la singularité des objectifs de formation du PFEQ jumelant histoire et géographie. Elle commande une réflexion sur l'interdisciplinarité, comprise comme « l'utilisation, l'association et la coordination des disciplines appropriées, dans une approche intégrée

des problèmes » (Clary et Giolitto, 1994 ; cité dans Fourez, 2002, p. 62). Tout bien considéré, il est possible de se demander comment se caractérise l'interdisciplinarité dans le PFEQ, en ce qui concerne l'univers social.

1.1. Les caractéristiques interdisciplinaires de l'objet d'études en univers social

À ce jour, la question de l'interdisciplinarité comprise au sein même du domaine de l'univers social (PFEQ) n'a pas fait, à notre connaissance, l'objet de travaux en didactique tant sur le plan des objets d'études que sur celui des apprentissages. Seuls Lenoir et Laforest (2004) et Lenoir et Hasni (2010) se sont attardés à retracer l'émergence des préoccupations interdisciplinaires dans l'enseignement primaire québécois en portant attention aux sciences humaines, sans pour autant aborder sa nature même au sein du présent programme d'univers social.

De fait, sans être mentionnée explicitement dans le curriculum, l'idée de l'interdisciplinarité découle de l'articulation d'objets d'études au carrefour de l'histoire et de la géographie. En jumelant l'analyse des réalités territoriales et sociales passées, le PFEQ crée un mode d'appréhension : l'espace-temps, qui incite l'élève à prendre en compte les données géographiques et sociales dans l'analyse et l'interprétation des réalités passées dans des situations d'apprentissage complexes.

Ainsi, au lieu de l'étude systématique des faits, le programme vise pour l'histoire le « développement d'un mode de pensée et l'appropriation de la méthode de constitution du savoir qui [lui] sont propres » (MELS, 2006, p. 170). Quant à la géographie, intégrée au domaine de l'univers social, en place de l'étude systématique et compartimentée des espaces terrestres, on exige qu'elle « dise explicitement en quoi elle contribue à la connaissance du social » (Laurin, 1999a, p. 380). Par conséquent, faire de la géographie, selon le MELS, revient à « s'intéresser aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace ici et ailleurs dans le monde ». En somme, il est indiqué que l'élève doit dépasser

la simple localisation pour apprendre à relever des éléments des contextes géographique et historique des sociétés qu'il observe.

Il découvre peu à peu comment établir des relations entre

l'aménagement d'un territoire et des actions posées par une société

pour s'y adapter ou le transformer. Il découvre des liens entre des atouts et des contraintes du territoire et l'organisation de la société (MELS, 2006, p. 172).

En outre, le PFEQ propose des objets d'études originaux qui ne résultent pas d'une stricte transposition didactique de savoirs scientifiques. À titre d'exemple, il dirige ainsi l'attention non pas sur des événements particuliers qui pourraient représenter des moments charnières de l'histoire et avoir marqué la mémoire collective, mais sur l'état des groupes sociaux présents sur le territoire correspondant à celui du Québec actuel (ou ailleurs), à des époques de l'histoire où règne le plus souvent un calme relatif.

Au final, les objets d'études que forment les sociétés et leurs territoires constituent des « composites » originaux, des construits didactiques nouveaux relevant à la fois de l'histoire et de la géographie, dont le lien est indirect avec les savoirs scientifiques : à titre d'exemple, la société québécoise sur son territoire vers 1905, ou la société canadienne des Prairies sur son territoire vers 1905.

1.2. Les objectifs de formation : raisonnement, utilisation appropriée des connaissances et maîtrise de connaissances ciblées

L'étude de ces sociétés et territoires devrait contribuer, selon le programme, à « donner aux élèves une vision d'ensemble du territoire canadien et des points de repère de l'histoire du Québec et du Canada » (MELS, 2006, p. 178). L'élève devrait ainsi disposer de « clefs de lecture pour saisir et interpréter les mécanismes qui président à l'organisation territoriale [de la société] et pour comprendre comment elle se construit dans le temps » (*ibid.*, p. 164).

Suivant la lecture de trois documents ministériels (le PFEQ, la *Progression des apprentissages en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, primaire* et le *Cadre d'évaluation*), il appert que l'enseignant doit viser le développement des capacités de raisonnement de l'élève « en privilégiant les perspectives de l'espace et du temps » (*ibid.*, p. 170) en fonction de trois compétences (comprendre l'organisation d'une société sur son territoire, expliquer le changement dans une société et prendre conscience de la diversité des sociétés). Ainsi, repris dans l'énoncé des compétences, les concepts d'organisation, de changement et de diversité (*ibid.*, p. 170) deviennent autant « d'angles » de lecture des sociétés et des territoires, dans l'idée de favoriser une

compréhension globale des phénomènes visés. En outre, un concept dit « de base en histoire », celui de la continuité, conduit le MELS à énoncer certaines préoccupations patrimoniales :

Le présent étant l'héritage du passé, il est nécessaire d'établir des liens entre certaines réalités sociales ou territoriales actuelles et des réalisations matérielles ou spirituelles de sociétés d'hier. Ce constat de réalités patrimoniales contribue à la construction du concept de continuité et au développement de l'identité (*ibid.*, p. 172).

Si le PFEQ conduit notamment l'élève à relever des traces du passé, on ne sait toutefois pas comment les élèves sont amenés à poser des constats sur des réalités patrimoniales et jusqu'à quel point l'appel à des ressources patrimoniales s'avère porteur pour le développement de leurs capacités de raisonnement en univers social.

Il convient de souligner que ces prescriptions ministérielles se complètent d'un récent cadre d'évaluation, recourant à la notion d'« opérations intellectuelles », établies de façon empirique par le MELS après consultation d'enseignants appelés à décrire des comportements observables chez l'élève (Larouche, 2011). Au nombre de sept, ces opérations intellectuelles dites « favorisant la compréhension du critère d'utilisation appropriée de ses connaissances » consistent à : situer dans le temps et dans l'espace, établir des faits, caractériser un territoire, établir des comparaisons, déterminer des changements, mettre en relation des faits et établir des liens de causalité (MELS, 2011, p. 5). Le cadre d'évaluation demande à l'enseignant de s'assurer que l'élève utilise et maîtrise des connaissances ciblées par la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009).

1.3. Les modes de pensée des élèves en histoire et en géographie

Prenant acte de cet horizon d'attentes curriculaires, que sait-on du raisonnement des élèves du 3^e cycle primaire en univers social et de leur compréhension des concepts explicatifs de réalités sociales et territoriales ? Peu de données empiriques ont été collectées jusqu'à présent en lien avec cette question, si ce n'est par Demers, Lefrançois et Éthier, qui présentent dans cet ouvrage leurs récents travaux sur des questions connexes en lien avec la pensée historique. De fait, les données dont nous disposons émanent de recherches visant à mieux comprendre le mode de pensée historique chez les élèves du primaire, qui ne

prennent pas ou peu en compte la question de l'interdisciplinarité histoire-géographie inscrite dans le programme d'études québécois. Au Québec, Poyet (2009) s'est intéressée aux dimensions du concept de temps chez des élèves du préscolaire et du 1^{er} cycle primaire. Déry (2008) s'est attelée à cerner la manifestation d'un mode de pensée d'inspiration historique d'élèves de 3^e cycle primaire. Dans une recherche exploratoire sur la pensée historique et la citoyenneté notamment chez des élèves âgés de 10 à 12 ans, Éthier et Lefrançois (2010) ont signalé que la compétence à expliquer le changement « ne semblait pas se manifester » (p. 271). Enfin, Demers, Lefrançois et Éthier (2010) ont fait ressortir le besoin d'un « regard transdisciplinaire », à la lumière de disciplines connexes telles la psychologie sociale, la didactique de l'histoire et la philosophie, pour comprendre comment les compétences se manifestent « chez les élèves qui étudient le domaine de l'univers social » (p. 243).

Devant l'absence de données relatives à notre objet de recherche, notre préoccupation demeure entière : comment se manifeste le raisonnement d'élèves du 3^e cycle primaire au terme d'une situation d'apprentissage et d'évaluation interdisciplinaire, en histoire et géographie, exploitant les ressources du milieu à caractère patrimonial ?

2. Cadre de référence

Le cadre de référence de notre étude fait appel à des considérations sur les pensées historique et géographique, à la psychologie cognitive et, en particulier, au modèle de la polyphasie cognitive, dans la perspective de construire théoriquement notre objet de réflexion, à savoir le raisonnement associant les perspectives temporelle et spatiale dans l'analyse des réalités sociales et territoriales.

2.1. Le raisonnement et la polyphasie cognitive

Si le terme *raisonnement* est beaucoup plus ancien dans la littérature que celui de « pensée », nous les employons dans ce texte de façon synonyme afin de désigner cette « activité mentale qui permet de produire par inférence des informations nouvelles à partir d'informations qui ne la contiennent pas explicitement, ou qui a pour but d'évaluer la qualité d'une proposition ou d'une argumentation » (Raynal et Rieunier, 2010, p. 387).

Cela dit, il n'en reste pas moins que coexistent chez l'élève, comme chez tout individu, différentes façons de raisonner. À cet égard, la didacticienne Tutiaux-Guillon (2010) fait remarquer que « pensée naturelle et pensée scientifique s'inscrivent dans une continuité critique » (p. 379)². Selon Jovchelovith, chercheuse en psychologie sociale, cette idée d'une continuité (et non d'une rupture) suggère la « coexistence de systèmes cognitifs » (Moscovici, 1976 ; cité dans Jovchelovith, 2006, p. 215). Dans cette perspective, le concept de polyphasie cognitive renvoie à « la connaissance comme un phénomène pluriel et malléable qui contient différentes formes épistémiques et même différentes rationalités » (*ibid.*, p. 224). À la suite de Lautier (2001), nous pensons que cette idée de continuité entre la pensée naturelle et la pensée scientifique permet d'appréhender les diverses formes que peut prendre le raisonnement de l'élève en univers social au primaire.

2.2. La pensée en histoire

Nombre de recherches en didactique de l'histoire se sont dirigées vers l'identification de concepts dits « procéduraux » de la pensée historique qui devraient caractériser la pensée de l'historien et éventuellement celle de l'élève initié à cette discipline.

Dans une recension d'écrits liés à la pensée historique au primaire, publiés en anglais et en français depuis 1991, Demers, Lefrançois et Éthier (2010) font ressortir l'absence de modèle global sur le développement de la pensée historique des enfants, exposant que « la compréhension de ce dont les élèves sont capables dans la classe d'histoire au primaire est tributaire de la progression dans les connaissances [scientifiques] liées à l'histoire et à sa construction, ainsi qu'à celles liées au développement cognitif » (p. 227).

-
2. « Si en France les travaux des années 1990 ont plutôt emprunté la route tracée par Gaston Bachelard, par référence aux didactiques des sciences et par conscience aiguë de la rupture épistémologique, les recherches plus récentes identifient plutôt des déplacements successifs, des mixtes de pensée sociale et de pensée savante, des négociations parfois malhabiles entre langage courant et concepts disciplinaires, dans la suite des travaux de Jean-Claude Passeron. Sans doute trouve-t-on ici des spécificités des savoirs sur l'univers social : les savoirs apparentés aux savoirs homonymes de la recherche, mais savoirs aussi qui, sous les mêmes mots (aux significations différentes, j'entends bien), sous les mêmes faits et les mêmes acteurs (autrement construits, certes), circulent dans la société, à travers la publicité comme le discours politique, les décors et les scénarios de cinéma comme les propos de comptoir. Intriqués dans ces échanges, les élèves se bricolent leurs références et leur compréhension du monde » (Tutiaux-Guillon, 2010, p. 379).

Dans une recension de travaux sur la pensée historique chez les enfants du primaire, Von Heyking (2011) rapporte que de nombreuses recherches se sont développées en rendant compte de concepts procéduraux de la pensée historique (qui structurent cette pensée selon elle), tels ceux formulés par Seixas et publiés en français en 2010 (*Benchmarks of Historical Thinking*), à savoir la signification ou la pertinence historique (*significance*), le recours aux preuves (*evidence*), la continuité et le changement (*continuity and change*), les causes et les conséquences (*cause or agency*), les points de vue historiques (ou l'empathie historique) et la dimension morale des interprétations historiques (*historical perspective and judgment*)³.

Au sein d'une recherche doctorale, Déry (2008) s'intéresse au transfert par des élèves québécois du 3^e cycle primaire d'un mode de pensée historien. Elle formule d'abord une critique des définitions présentées par les auteurs Cooper (1991) et VanSledright et Kelly (1998), les jugeant relativement floues ou incomplètes, de même que largement tributaires des « contextes social et scolaire ». Déry utilise ensuite la définition que donne Martineau (2001) de la pensée historique, dans la perspective d'opérationnaliser une définition claire qui tienne compte du contexte québécois et qui puisse servir de cadre d'analyse, qu'elle nomme mode de pensée d'inspiration historienne (MPIH):

Penser historiquement, c'est assembler et associer des ressources (attitude, méthode et langage) entre elles. C'est tenter d'expliquer une réalité sociale en étant préoccupé par le passé, en cherchant à construire une argumentation ou un récit, par exemple, et en utilisant un langage adéquat (Déry, 2008, p. 44).

Déry cible quatre « opérations intellectuelles » parmi les treize que Martineau juge constitutives de la pensée historique, à savoir le **changement**, la **continuité**, la **mise en perspective des sources** et la **causalité** (*ibid.*, p. 29). Ce que Déry nomme « opérations intellectuelles » correspond à ces concepts procéduraux de la pensée historique définis précédemment. Dans les résultats, Déry signale que « parmi les quatre opérations opérationnalisées dans notre recherche (changement, continuité, perspective et causalité), il semble que lorsque l'opération ciblée dans l'explication de la réalité sociale en tâche cible est le changement, le transfert soit davantage présent » (*ibid.*, p. 299).

3. La traduction française provient d'un article de Seixas (2010, p. 251).

L'intérêt de la contribution de Déry tient à la définition opératoire d'un MPIH. Toutefois, pour notre étude, il y manque une distinction plus claire entre ce qui relève des concepts procéduraux associés à la pensée dans un domaine disciplinaire et ce qui relève des opérations intellectuelles. En outre, la dimension spatiale ne fait pas partie des préoccupations de l'auteure.

2.3. La pensée en géographie

Peut-on repérer dans la littérature scientifique en didactique de la géographie des travaux portant sur un mode de pensée d'inspiration géographique ou des concepts procéduraux de la discipline, à partir desquels concevoir le raisonnement de l'élève ? Si la formule célèbre de Lacoste (1976) à l'égard de la pensée géographique fait encore école : « savoir penser l'espace » (cité dans Mérenne-Schoumaker, 2005, p. 83), Laurin (1999b) fait valoir qu'il existe différentes manières de l'aborder notamment selon la conception de la discipline (« science et modélisation spatiale, systémisme ou humanisme et culture ? » [p. 19]) et les orientations curriculaires et culturelles propres aux contextes nationaux. À cet égard, considérant la discipline de référence qu'est la géographie, le géographe français Bavoux (2009) rappelle la crise des identités qui la traverse, crise se répercutant inévitablement dans la culture géographique scolaire (Le Roux, 2003). Bavoux (2009) propose néanmoins une définition de la géographie sociale à laquelle souscrit le PFEQ : « la science qui étudie les hommes et les sociétés à travers leurs dimensions spatiales, afin de les aider à valoriser l'espace dans lequel ils vivent » (p. 283).

Cela étant, s'interrogeant sur ce qu'est « l'exercice de la pensée chez des élèves en contexte scolaire et plus spécifiquement en géographie », Laurin (2001) ébauche un modèle théorique de la pensée géographique qui comprend trois composantes mises en relation : le sentiment, la connaissance et la conscience géographiques, qui peuvent « être étudiées comme trois conditions du passage à l'agir, dans le langage et l'expérience de l'élève, toujours médiatisées par une culture » (p. 211). Elle définit ainsi le raisonnement en géographie comme une « démarche réflexive que s'approprie un élève lorsqu'il met en relation ces [trois] composantes pour penser et agir avec d'autres sur d'autres territoires » (*ibid.*, p. 212). En ce qui a trait plus spécifiquement à la connaissance géographique, Laurin explique qu'elle s'exprime surtout dans une « forme explicative : devant une question ou un problème géographique, l'élève tente de construire des enchaînements logiques de propositions géographiques et des interprétations pertinentes du réel » (*ibid.*, p. 219).

Elle énonce deux principes susceptibles d'offrir un « pivot structurant » au raisonnement en géographie « qu'il est sans doute possible de transposer à l'école », à savoir un premier pivot mettant l'accent sur l'idée « d'organisation des territoires », et un second, qui centre l'attention sur « la relation des humains aux territoires » (*ibid.*, p. 212). Laurin signale aussi l'importance de « l'arrière-plan culturel de pratiques et d'idées » dans l'apprentissage de la géographie, rappelant que la pensée existe « par la relation aux autres : acquisition du langage, interprétation d'autrui, transmission d'habitus, etc. » (*ibid.*, p. 207). Toutefois, la didacticienne n'a pas poursuivi le développement de ce modèle théorique dont la portée opératoire n'a pas été discutée et qui n'a pas donné lieu à une validation empirique.

À remarquer tout de même, les principes ou pivots structurant le raisonnement en géographie selon Laurin accordent une grande importance au concept même de territoire. Pour sa part, la didacticienne Le Roux (2003), dont les travaux sont cités par le PFEQ, définit le **territoire** comme un « système sociospatial d'interrelations entre une société et un espace approprié (espace de vie, espace représenté, espace vécu, construit, produit, hérité) » (p. 46). Elle associe à cette géographie sociale des mots clés qui la caractérisent : « l'espace vécu, l'espace social, l'espace représenté et le territoire, l'espace de vie et la représentation » (*ibid.*, p. 30). Selon la didacticienne, le **processus d'organisation de l'espace consisterait même en un « concept-outil »** pour repenser la didactique de la géographie et aborder la complexité des sociétés (*ibid.*, p. 48).

Tenant compte des travaux de ces didacticiennes, nous retenons que le raisonnement en géographie sociale s'articule notamment autour des concepts de **territoire** et **d'organisation de l'espace**, que nous pourrions qualifier, aux fins de la présente étude, de procéduraux. Ces concepts sont effectivement repris par le PFEQ à une nuance près. Le curriculum aborde la question de l'organisation sous son aspect plutôt social que spatial. Doit-on y voir une réflexion inachevée en didactique de la géographie ?

2.4. Quels concepts procéduraux pertinents pour décrire le raisonnement selon les perspectives de l'espace et du temps ?

De cette brève recension de travaux en didactique de l'histoire et de la géographie se dégagent néanmoins trois idées principales quant aux concepts procéduraux de la pensée pertinents aux visées du domaine de l'univers social. Premièrement, les pensées disciplinaires se structurent selon des concepts

qualifiés de procéduraux, certains émanant de l'histoire, tels ceux de **continuité**, de **changement**, de **causalité**, et d'autres relevant de la géographie sociale intéressée par les interrelations entre l'espace et la société, à savoir le **territoire** et l'**organisation spatiale**. Deuxièmement, ces pensées disciplinaires s'organisent autour de questions ou de problèmes à résoudre, ou de situations à analyser, qui donnent un sens aux apprentissages. Enfin, le déploiement de ces modes de pensée oblige à examiner la dimension proprement conceptuelle des apprentissages visés, à savoir les concepts explicatifs des situations à l'étude. Par conséquent, il suppose chez l'élève une habileté à appréhender de façon conceptuelle les réalités sociales et territoriales ciblées par l'étude, et à établir des liens entre différents éléments d'une situation-problème.

Par ailleurs, nous devons prendre en compte la complexité de l'objet de réflexion en univers social, construit dans une perspective d'interdisciplinarité, comme nous l'avons démontré précédemment. Pour cette raison, nous pensons que la manifestation du raisonnement de l'élève ne peut être restreinte à certaines opérations intellectuelles telles que formulées dans le cadre d'évaluation accompagnant le PFEQ, certaines s'apparentant à des concepts procéduraux de la discipline historique (changement, causalité, etc.) et d'autres relevant d'habiletés intellectuelles de nature beaucoup moins complexe (situer dans le temps, situer dans l'espace, etc.). Aussi, il nous apparaît important de ne pas nous limiter au cadre étroit des « opérations intellectuelles » du MELS pour envisager plus librement les habiletés intellectuelles mises en œuvre dans le raisonnement verbal des élèves (Forest, 1994).

Aux fins de l'étude, dans le but de définir la portée opératoire des concepts procéduraux, nous empruntons à Martineau (2001) les définitions des concepts liés à la pensée historique :

- Le **changement** : l'élève « considère les modifications d'une société dans la durée et les modifications de certains aspects » (Martineau, 2001, p. 300). Dans notre étude, l'élève aborde le changement lorsqu'il relève une différence entre des éléments de périodes différentes (dans le passé ou entre le passé et le présent) ; ses propos sont principalement descriptifs.
- La **continuité** : l'élève « se rapporte à la continuité entre plusieurs situations historiques (ou sociétés) d'époques différentes » (*ibid.*, p. 300). Dans notre étude, l'élève relève une ressemblance à l'égard d'éléments de périodes différentes (passé/passé ou passé/présent) ; il mentionne un élément qui n'a pas changé d'une époque à l'autre.

- La **causalité** : l'élève « analyse les causes d'un événement ou d'une situation historique, questionne l'influence des contextes géographiques sur les sociétés et les situations historiques ; interroge l'influence des contextes sur les idées, attitudes et comportements des gens d'une époque ou d'une société » (*ibid.*, p. 300). Dans notre étude, l'élève explique la relation entre des éléments de périodes différentes (passé/passé ou passé/présent) en mentionnant la cause d'un événement. Ses propos sont principalement explicatifs. Plus précisément, l'élève explique pourquoi un événement ou un fait s'est produit.

Quant aux concepts procéduraux ciblés pour la pensée géographique, nous les envisageons ainsi :

- Le **territoire** : « système sociospatial d'interrelations entre une société et un espace approprié (espace de vie, espace représenté, espace vécu, construit, produit, hérité) » (Le Roux, 2003, p. 46). Dans notre étude, l'élève met en relation l'espace et la société, en dégagant des atouts territoriaux ou des contraintes qui influencent l'organisation de la société.
- L'**organisation** : qu'il se rapporte à l'espace ou à la société, ce concept convie à s'intéresser à la manière dont un objet d'étude est structuré. Dans notre étude, prenant appui sur le contenu du PFEQ qui accorde une place prépondérante à l'organisation sociale, il s'agit de relever l'explication de l'élève quant à la façon dont la société est structurée sur un territoire à une certaine époque. L'élève établit possiblement des liens entre la société et le type d'occupation du territoire.

3. Objectif de l'étude

Considérant l'objectif de décrire le raisonnement d'élèves de 3^e cycle primaire à l'égard des réalités sociales et territoriales, nous entendons porter une attention particulière :

- aux concepts procéduraux de la pensée en histoire et en géographie ciblés dans la perspective d'une adéquation avec les visées du PFEQ, la continuité, le changement, la causalité, le territoire, l'organisation sociale ;

- à la façon dont les élèves traitent de ces réalités, par l'entremise d'habiletés intellectuelles telles que situer dans le temps, situer dans l'espace, établir des faits, identifier des acteurs, formuler une hypothèse, une appréciation ou un jugement ;
- aux concepts explicatifs des réalités sociales et territoriales mobilisés dans la réflexion.

4. Méthodologie

Dans cette section, nous exposons différents aspects méthodologiques, dont une brève description du dispositif pédagogique expérimenté, ainsi que l'essentiel des considérations relatives à la collecte et à l'analyse des données. Mais avant, il convient de préciser le contexte de l'étude.

4.1. Le contexte de l'étude

L'étude descriptive rapportée dans ce chapitre représente l'un des volets d'une plus vaste recherche-développement (Van der Maren, 1996) menée en collaboration avec la commission scolaire du Chemin-du-Roy et le musée Boréalès qui vise à concevoir, élaborer, faire expérimenter et valider une situation d'apprentissage et d'évaluation exploitant une visite éducative dans cette institution patrimoniale. Ce centre d'histoire de l'industrie papetière, Boréalès met en valeur une ancienne usine de filtration des eaux, partie prenante d'une usine de pâtes et papiers, longtemps aux mains de la Canadian International Paper (CIP), installée au confluent de la rivière Saint-Maurice et du fleuve Saint-Laurent à Trois-Rivières.

La sélection des écoles fut effectuée selon un échantillonnage de convenance (Creswell, 2007). Quatre écoles primaires de la commission scolaire du Chemin-du-Roy furent retenues à partir d'un critère de proximité avec le musée Boréalès et suivant les recommandations de la direction des services pédagogiques de la commission scolaire partenaire. Au moment de l'étude, trois de ces écoles se positionnaient aux rangs supérieurs de défavorisation, selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE : rangs 8 à 10). Ce n'était pas le cas de la quatrième école (IMSE : rang 6), laquelle se distinguait aussi du fait de sa vocation alternative, inspirée de la pédagogie Freinet. Dans ces écoles, les enseignants et les élèves de quatre classes de 5^e année furent

invités à participer à l'étude. Deux de ces quatre classes étaient multiâges et incluait des élèves de 6^e année. La classe de l'école à pédagogie alternative n'accueillait que des élèves de 5^e année.

Tous les élèves ont été invités à remplir par écrit un bref questionnaire visant à recueillir des données sociodémographiques; lesquelles données ont ensuite été rendues anonymes, puis traitées dans SPSS. Au total ont participé à la recherche-développement 71 élèves de 3^e cycle primaire, de 10 à 13 ans (moyenne = 10,8 ans), 58 % de garçons et 42 % de filles, quelques-uns présentant, selon les enseignants, des troubles d'apprentissage. La majorité des élèves parle français à la maison (92,3%), quelques-uns parlent français et une autre langue (6,2%) et très peu ne parlent qu'anglais (1,5%). Les élèves nés à Trois-Rivières constituent près des trois quarts (73,8%) de l'échantillon, alors qu'un cinquième est né ailleurs au Québec (21,5%) et qu'un vingtième environ (4,7%) provient de l'extérieur du Québec. Pour la majorité des élèves (75,4%), il ne s'agissait pas d'une première visite dans un musée.

4.2. Le dispositif pédagogique

L'intention pédagogique d'une situation d'apprentissage-évaluation (SAÉ) consiste à amener les élèves de 3^e cycle primaire à comprendre l'importance de l'industrie des pâtes et papiers pour le développement de Trois-Rivières vers 1920, afin de lire l'organisation d'une société sur son territoire, à savoir le Québec au début du xx^e siècle. Elle s'amorce avec des questions mobilisatrices amenant l'élève à comprendre comment Trois-Rivières est devenue la capitale mondiale du papier dans les années 1920 et à en cerner les conséquences pour les résidents de l'époque et les traces qui peuvent en subsister aujourd'hui.

Présentée dans un guide pour l'enseignant et accompagnée d'un carnet de route pour l'élève, une SAÉ comprend une phase de préparation, de réalisation et d'intégration. La préparation consiste pour l'élève à s'interroger sur les caractéristiques du territoire de la région de la Mauricie et sur la présence d'industries forestières, afin de dresser un portrait de la situation de Trois-Rivières au début du xx^e siècle. Lors de la phase de réalisation au musée, une visite commentée, suivie d'une exploration guidée par un questionnaire écrit de type quiz, donne lieu à la collecte d'informations par l'élève. Par la découverte de différents témoignages liés aux industries forestières et papetières de la région, il est amené à comprendre comment on fabrique du papier et quelles sont les ressources utilisées, les processus de production, de même que les conditions de travail et de vie des ouvriers. Au retour, pour la

phase d'intégration, la tâche de l'élève consiste, en équipe de deux, à compléter l'enquête sur l'impact des activités des industries forestière et papetière sur la vie des gens à Trois-Rivières hier et aujourd'hui, en réalisant une entrevue avec un membre de leur entourage et en rédigeant un bref « article de journal » en lien avec les questions mobilisatrices.

Dans l'ensemble, les concepts de **société**, d'**industrie**, d'**industrialisation**, d'**urbanisation** et de **patrimoine** font partie des concepts explicatifs des réalités sociales et territoriales ciblées, alors que les concepts procéduraux de **territoire**, d'**organisation**, de **changement**, de **continuité** et de **causalité** sont au cœur de la réflexion proposée. À remarquer, la démarche d'enquête de l'élève suppose la collecte d'informations lors de la visite au musée (Allard *et al.*, 1995-1996), et si possible dans son entourage après la visite. D'une certaine façon, cette démarche de l'élève reproduit la démarche même de ce musée qui a recueilli le patrimoine mémoriel des travailleurs des industries forestières et papetières de la région pour la mise en valeur des vestiges industriels.

4.3. La collecte des données

Dans sa totalité, la recherche a nécessité le recours à plusieurs instruments d'enquête et généré, sous différentes formes, un ensemble de résultats qui ne peuvent être exposés dans un seul écrit. Le volet descriptif rapporté dans ce chapitre repose exclusivement sur l'analyse de données recueillies à partir d'entrevues semi-structurées menées auprès d'un sous-groupe de 16 élèves, placés en dyade. L'intérêt de présenter les résultats associés aux productions langagières des élèves, recueillies en contexte d'entrevues et en dyade, repose sur le fait que cette modalité maximise les occasions pour l'élève de produire des réponses élaborées. Comme les élèves sont deux par deux lors des entrevues, leur discours bénéficie de l'interaction avec un pair (l'autre élève) et des relances de l'intervieweur qui procurent un contexte signifiant. Pour former les dyades, nous avons demandé aux enseignants des quatre classes participant à l'étude de désigner parmi leurs élèves ayant vécu la sortie au musée, les quatre élèves qu'ils jugeaient les plus avancés sur le plan scolaire et les mieux à même de s'exprimer sur les apprentissages réalisés. Nous les avons interrogés deux par deux, en nous assurant qu'ils n'avaient pas travaillé dans la même équipe lors de la phase de réalisation ou d'intégration de la SAÉ.

Au total, 16 élèves de 3^e cycle primaire ont donc participé aux entretiens, 8 garçons et 8 filles âgés de 10 à 12 ans (moyenne = 10,7 ans). Tous ces élèves parlent français à la maison. Onze des 16 élèves sont nés à Trois-Rivières alors que 4 sont nés ailleurs au Québec ; un élève dit ne pas savoir. Pour un seul de ces élèves, il s’agissait d’une première visite dans un musée.

La situation d’entretien a été conçue de façon à susciter chez les élèves la réflexion en lien avec cinq concepts procéduraux des disciplines, proposés comme thèmes à la discussion : 1) le **territoire**, 2) le **changement**, 3) la **causalité**, 4) la **continuité** et 5) l’**organisation sociale**. Un guide a été utilisé de façon à conduire les entretiens en offrant aux élèves des occasions similaires d’élaboration d’un discours postexpérience. Les entretiens ont été intégralement enregistrés.

4.4. L’analyse des données

Une fois retranscrits, les propos des élèves ont été analysés à l’aide du logiciel NVivo et à partir d’une grille d’analyse de la production langagière conçue expressément pour cette étude. Au moyen d’une analyse thématique, nous avons retenu, dans la réponse élaborée de chacun des élèves, des « unités de sens », c’est-à-dire un ensemble de phrases se rapportant à un thème en particulier (territoire, changement, causalité, continuité et organisation sociale). Dans un second temps, nous nous sommes intéressés à la façon dont l’élève abordait un thème et traitait des réalités ciblées, en repérant, à l’intérieur de chacune des unités de sens, diverses habiletés intellectuelles comme se situer dans le temps, se situer dans l’espace, établir des faits, identifier des acteurs, formuler une hypothèse, émettre une appréciation ou un jugement. Enfin, poursuivant l’analyse de contenu des réponses verbales élaborées par les élèves, nous y avons cerné la présence explicite de concepts explicatifs des réalités sociales et territoriales.

5. Résultats

Nous présentons ci-après des résultats découlant des entretiens semi-dirigés. La production langagière des élèves est présentée successivement sous les angles des concepts procéduraux, des habiletés intellectuelles et des concepts explicatifs des réalités sociales et territoriales.

5.1. La production langagière des élèves sous l'angle des concepts procéduraux

Concernant le **territoire** et ses atouts, l'ensemble des élèves établit un lien entre la présence de la forêt et des cours d'eau, et le développement de l'industrie papetière. Alors que les propos des élèves font état de l'utilisation de l'eau pour le transport du bois et pour la fabrication du papier, un seul élève aborde l'hydroélectricité qui permet le fonctionnement des machines.

[L'eau] peut faire fonctionner les moteurs. On peut prendre l'eau pour faire le papier [...] Vu qu'on est près [...] On peut euh... prendre aussi l'eau comme pour transporter le bois à l'usine pour faire le papier [...] ça fait comme tourner des affaires là [...] Des genres de poulies [...] pis ça fait fonctionner des moteurs (D055Y).

Abordant le changement d'une manière descriptive, les élèves utilisent le *pis* et le *faque* (qui prend le sens d'« alors ») pour connecter les faits. Leur propos descriptif se présente comme une énumération de plusieurs événements, parfois connotés positivement.

I *Qu'est-ce que vous avez compris de tout ça [Trois-Rivières, capitale mondiale du papier]? [...]*

Ben qu'ils ont faite une usine ! Pis que il y a des gens [...] qu'y sont venus habiter euh... à Trois-Rivières pour justement travailler là-dedans [...] Pis... l'usine a fermé en 2001, je pense... (C036X).

Les propos reliés au concept de **causalité** visent à expliquer les changements survenus. Les élèves utilisent souvent les mots *vu que*, *car* ou *faque* (qui prend le sens de « donc ») dans un ordre chronologique, annonçant une série de conséquences. Sur le plan du contenu, la majorité des élèves mentionne l'arrivée de l'usine comme étant la cause des nombreux changements survenus à Trois-Rivières. Pour certains, l'usine est la cause même de la fondation de la ville de Trois-Rivières. Pour d'autres, c'est davantage la population qui explique l'arrivée des usines et ensuite le développement de Trois-Rivières.

Ben dans le fond avant c'est comme euh... une p'tite ville qui avait des gens qui travaillaient s'a drave [...] Pis euh... y travaillaient un peu dans les fermes [...] Mais ça donnait rien dans le fond, faque sont comme déménagés à Trois-Rivières pis ça l'a créé des emplois, ça l'a créé des nouvelles maisons pis de l'argent qui est monté là (A116X).

La question de la **continuité** fait l'objet de propos où l'élève établit le présent comme le prolongement du passé.

Si on est là en ce moment pis que ça toute évolué [...] y'a des écoles euh... toutes, ben c'est parce que la CIP est arrivée [...] Pis pour euh faire... pour attirer les travailleurs ici en ville [...] Y'ont construit des écoles, y'ont construit des hôpitaux et des loisirs de sports (D135X).

Parmi les éléments mentionnés relevant de la continuité figurent aussi (en plus des écoles et des hôpitaux) les ressources naturelles (le bois ou l'eau), le papier, les souvenirs de l'industrie papetière et le musée, « *qui montre comme avant comment c'était* » (D165X).

En outre, certains élèves formulent des questions ou des hypothèses sur la présence actuelle d'usines de pâtes et papiers, considérant le fait que l'usine, dont les vestiges ont été visités, a fermé ses portes en 2001. « *Ben à Trois-Rivières je... je sais pas si y'en reste [des usines de pâtes et papier], mais je sais que y'en reste d'autres à Shawinigan pis à [...]* » (D055Y).

Quant à l'**organisation**, lorsque amenée à formuler une réflexion sur la manière dont la société québécoise est organisée sur son territoire vers 1905, la presque totalité des élèves signale son incompréhension à la question. Après quelques reformulations, certains élèves abordent le phénomène de l'urbanisation sans nécessairement nommer le concept, parlant du mode de construction des habitations et du développement des services dans la ville.

Ben... Trois-Rivières ben... à... ça... y'a beaucoup d'monde qui venait s'installer [...] Pis euh... en même temps ben... y'avait beaucoup d'monde qui arrivait à Trois-Rivières [...] Pis le/mais le territoire y... y grossissait pas au même rythme [...] Était quand même petit pour le nombre de monde qu'y'avait [...] Ben y'ont... y'ont été obligés d'créer des duplex, des triplex, des quadruplex et compagnie (D225Y).

5.2. La production langagière des élèves sous l'angle des habiletés intellectuelles

Lorsqu'ils établissent des faits associés aux réalités sociales et territoriales, une grande proportion d'élèves aborde de manière indéfinie les **acteurs de l'époque étudiée** en utilisant les pronoms *nous* et *on*, *elle* et *y* (ou *ils*). L'emploi du *nous* (ou du *on*, entendu dans son sens québécois, synonyme de *nous*) révèle à la fois une non-distanciation et une identification aux acteurs sociaux.

Quant au y, seul le contexte de l'entretien permet de clarifier le sujet auquel fait référence l'élève. Dans de plus rares occasions, les élèves distinguent des acteurs tels les travailleurs, les draveurs, les bûcherons, la population, l'usine ou la CIP (acronyme de la Canadian International Paper). Toutefois, les élèves ne distinguent pas les groupes sociaux en présence, qu'ils évoquent les gens ayant travaillé dans les usines ou ceux qui les ont possédées ou administrées. « *Ç'a commencé qu'y avait des draveurs [...] Après y'ont ouvert des usines [...] Pis après elle a fermé* » (B125X).

Élément intéressant à noter, l'établissement de faits relatifs au territoire engendre parfois une identification marquée à la région : « *Ben on avait comme un... on a un gros fleuve, on a plein de rivières, on a beaucoup d'arbres* » (A065X).

Pour situer des faits dans le temps, les élèves utilisent généralement des repères vagues ou des repères associés au temps vécu, plus rarement liés au temps conçu (année, période ou siècle).

Tsé nous, [...] on en vient juste à habiter ici, mais les autres travaillaient ici c'est pour ça qu'y sont habités, mais dans le fond ça... ça devenu une ville faque y'a eu plus de personnes que... y... nous on n'était pas né [...] Ben oui on était né sauf qu'on était bébé, faque on n'a pas pu, genre, voir comment c'était (C036X).

Mettons dans l'temps y'avait pas des ordinateurs [...] Y'avait pas de... de... de travail qu'on a aujourd'hui là [...] Aujourd'hui, y'a plus ou moins de... de draveurs là (A116X).

Pour situer dans l'espace, les repères utilisés sont généralement peu précis (là-bas, à côté, aux alentours, proche d'ici, proche de l'eau, etc.), liés davantage à l'espace vécu qu'à l'espace conçu. Ainsi, dans une moindre mesure, les élèves utilisent des noms propres tels que Trois-Rivières ou encore le Saint-Laurent pour situer des éléments. Un seul élève mentionne un point cardinal afin de localiser un élément. « *Ben parce que [...] l'usine y l'ont construite juste à côté de l'eau pis comme les draveurs euh... y faisaient descendre sur l'eau ben ça donné juste à côté quasiment* » (A156Y).

Par les mots *je pense, je ne sais pas* ou *je crois* associés aux idées énoncées, les élèves **formulent diverses hypothèses** au sens où ils ne sont pas certains de la validité de leur affirmation. Leurs hypothèses portent notamment

sur la **continuité** des opérations papetières dans la région: « Ben à Trois-Rivières je... je sais pas si y'en reste, mais je sais que y'en reste d'autres à Shawinigan pis à... À plusieurs autres endroits, mais à Trois-Rivières, je sais pas » (D055Y).

Sur l'**organisation**, au sens social :

Pis en 2001 il doit avoir plus d'immigrants aussi [...] Qui étaient euh... [...] Ben il y a plus d'habitants donc y'ont plus de sous pis... ils peuvent plus donner aux immigrants (C036X).

Ben t'sais, ben... avant qu'y ait l'usine y'avait d'autres personnes, j' imagine qui étaient là [...] Faque là ben... y'ont dû ben, y'ont dû aimer ça qu'y ait l'usine [...] Parce que comme ça y'ont pu avoir euh... des journaux euh... du papier pour euh... travailler, t'sais y'ont dû aimer ça avoir euh l'usine (D055Y).

Sur la **causalité**: « Peut-être en... en se reproduisant plus pis en... en... faisant plus de travail ben y'aura... y'aura plus de gens qui vont venir euh pour euh... venir s'installer » (B105X).

Enfin, la **formulation d'une appréciation** ou d'un **jugement** se manifeste à divers endroits par rapport au **territoire** et ses atouts: « Y'ont bien... y'ont bien choisi leur place aussi [...] Sur le bord... sur le bord du fleuve, c'est pas mal mieux » (C016Y).

Par rapport au **changement**: « Ben... les... les campagnes, c'est devenu démodé faque sont venus travailler en ville » (A096Y); « Ben... ça évolue parce que t'sais le temps avance là un moment donné faut... faut que t'évolues, t'as pas l'choix » (A156Y).

Ou encore par rapport à l'**organisation sociale**: « Ouin... c'est ça parce que tsé les conditions de travail là-bas y'étaient pas euh... y'étaient pas vraiment euh... propres et tout faque euh... [...] Moi, j'aurais pas voulu être là-dedans en tout cas » (C085X).

5.3. La production langagière sous l'angle de l'utilisation des concepts explicatifs des réalités sociales et territoriales

Les concepts de société et de territoire sortent quelques fois spontanément dans les propos. Celui d'**urbanisation** fait irruption une fois.

I *Est-ce qu'il y a d'autres changements que ça entraîné à Trois-Rivières, le développement des pâtes et papiers? On a dit plus d'usines, plus... L'urbanisation [NDLR: peu audible] (A096Y).*

I *Ça voudrait dire quoi?*

Ben... Trois-Rivières est devenue une ville urbaine (A156Y).

Le concept d'**industrie** s'avère peu employé, celui d'**industrialisation** jamais.

I *Est-ce qu'il y a des choses que vous comprenez mieux par rapport à l'industrie des pâtes et papiers, maintenant?*

Ben moi, je sais pas qu'est-ce ça veut dire le mot industrie, là (D135X).

Une industrie, c't'une grosse usine (D225Y).

Le concept de **patrimoine** ressort dans un seul entretien.

I *Qu'est-ce qui reste selon vous de l'industrie des pâtes et papiers à Trois-Rivières?*

Des usines (A065X).

Euh... l'eau (A116X).

Euh des arbres (A065X).

Les forêts [...] Le patrimoine naturel (A116X).

I *[...] ce serait quoi le patrimoine naturel?*

Ben dans l'fond, c'est euh... mettons les arbres, l'eau (A116X).

6. Discussion

Les productions langagières des élèves constituent des traces du raisonnement des élèves en univers social qu'il convient de réexaminer à la lumière du cadre de référence construit pour les besoins de cette étude, du dispositif pédagogique mis en place, de la nécessaire poursuite de la réflexion théorique et des limites de l'étude.

6.1. Synthèse des constats (chez les élèves)

Les concepts procéduraux liés au **territoire** et à la **continuité** apparaissent les mieux maîtrisés par les élèves. Quant au **changement**, les élèves se montrent capables de l'aborder davantage dans ses dimensions plus perceptibles aux sens que par rapport à des réalités plus conceptuelles. Le concept de **causalité** donne souvent lieu à des enchaînements d'énoncés surprenants sur le plan logique, qui laissent présumer de difficultés à discerner différents facteurs. Ainsi, les élèves semblent éprouver une difficulté à ordonnancer des faits, particulièrement dans des séquences explicatives. Enfin, ce qui laisse perplexe, c'est le peu d'énoncés produits par les élèves qui pourraient être associés à un raisonnement explicite sur l'**organisation sociale et spatiale**.

En ce qui a trait aux **habiletés intellectuelles**, notre étude révèle ce qui pourrait être des lacunes chez les élèves concernant les capacités à situer dans le temps et dans l'espace. En effet, les élèves interrogés utilisent peu de repères conceptuels liés au temps et à l'espace, et abordent ces dimensions plutôt en termes de temps ou d'espace vécu ou de temps conçu. Par ailleurs, on observe une faible distanciation relativement aux acteurs du passé, de même qu'un manque relativement à la capacité à discerner les groupes sociaux en présence. Le registre d'énonciation des élèves (le *nous*, le *on*, si présent dans leur discours) laisse présumer une identification importante aux réalités territoriales et sociales qui leur ont été présentées.

Enfin, dans l'ensemble, nous constatons que les élèves ne semblent pas s'être approprié les **concepts explicatifs des réalités sociales et territoriales** de différents niveaux hiérarchiques, en particulier ceux de société, d'industrie, d'industrialisation, d'urbanisation, de patrimoine; ils sont à peu près tous absents des propos tenus par les élèves.

Ces résultats acquièrent une résonance particulière à la lumière du modèle théorique de la polyphasie cognitive, signalant que différents types de raisonnement coexistent chez un même individu. Ainsi, la faiblesse de la conceptualisation s'explique peut-être par la prégnance d'une certaine forme de pensée naturelle, alors l'élève s'initie progressivement à une certaine façon de raisonner en privilégiant les perspectives de l'espace et du temps.

Mais, si un raisonnement conséquent s'est clairement mis en place au terme de la situation d'apprentissage, il appert que l'élève a du mal à produire des informations nouvelles à partir d'un raisonnement spécifique à l'univers

social et à développer sa propre analyse et interprétation des réalités sociales et territoriales. Faute de repères conceptuels, jusqu'à quel point l'élève peut-il faire plus que simplement redire dans ses mots ce qu'il a réussi à saisir en lien avec ses connaissances antérieures ? Le fait qu'une grande majorité d'élèves ne dit rien à la question de la relation qui s'établit entre une société et un territoire en dit long sur les difficultés rencontrées par ces élèves à cet égard.

Ces résultats nous incitent à nous interroger sur le dispositif pédagogique expérimenté afin de voir s'il y aurait lieu de nuancer l'interprétation que nous venons de faire.

6.2. Regard sur le dispositif pédagogique et les contraintes liées à la conceptualisation en univers social

La **faiblesse de la conceptualisation** pourrait-elle être mise en relation avec le type d'activités vécues par les élèves ? Si notre dispositif pédagogique dans sa globalité reflète ce qui est prescrit comme une situation complexe par le PFEQ, nous pouvons nous demander jusqu'à quel point les enseignants participants ont adopté cette vision d'un problème à résoudre qui exige le recours à l'histoire et à la géographie. Jusqu'à quel point les concepts explicatifs des réalités sociales et territoriales ont-ils fait l'objet d'une intervention didactique approfondie ? Jusqu'à quel point l'exploitation des ressources patrimoniales a-t-elle favorisé la construction des concepts par les élèves ? Beaucoup de questions se posent, mais à ce stade (volet descriptif de la recherche), il serait prématuré de tenter d'isoler l'impact de l'un ou l'autre des éléments du dispositif pédagogique (enseignant, intervention didactique, visite au musée...) sur la production langagière ou le raisonnement des élèves.

À l'égard de la conceptualisation, considérée comme mode d'appréhension des réalités, nous pouvons cependant observer que certaines réalités ont un caractère plus aisément perceptible, quand elles sont concrètes, alors que d'autres réalités s'avèrent beaucoup plus éloignées de la réalité quotidienne de l'enfant, comme le signalent d'ailleurs Demers, Lefrançois et Éthier dans le chapitre 2. La difficulté du domaine de l'univers social réside précisément dans cette tension entre le caractère construit des réalités abordées et le découpage de l'objet de la réflexion dans un réel qui se présente de façon non discontinue.

6.3. Comment conceptualiser l'apport patrimonial au développement du raisonnement ?

En tentant d'étayer le raisonnement et la conceptualisation en situation de contact avec un milieu patrimonial censé contribuer aux apprentissages des élèves en univers social, nous en venons à poser comme hypothèse l'effet de l'expérience patrimoniale sur la perception de la continuité, que les élèves rattachent à des faits explorés lors de la visite, tant culturels (la fabrication du papier, les usines, etc.) que naturels (les forêts, les rivières, etc.). La question territoriale, ressurgissant à cette occasion, suscite des réflexions d'élèves où pointe un fort sentiment d'identité. En ce sens, si l'expérience patrimoniale, par le rapport au territoire qu'elle engendre, est un activateur de l'identité, le musée peut-il également inciter à adopter une posture distanciée ou critique ? Dès lors, la question se pose de savoir comment conceptualiser l'apport patrimonial. Se situe-t-il uniquement en termes de continuité ? Quels concepts procéduraux fait-il intervenir ? Et comment peut-on considérer la question de l'identité ou du sentiment identitaire dans la réflexion sur le raisonnement ? Cet apport devrait faire l'objet d'une réflexion théorique dans une recherche ultérieure, possiblement dans la perspective de travaux comme ceux de Falk (2009) sur la construction identitaire en lien avec l'expérience muséale. Rappelons aussi que Laurin (2001) présente le sentiment géographique comme partie prenante du raisonnement, qu'elle dit essentiel au développement de l'identité, stratégique dans la capacité symbolique de se représenter l'espace et qu'il importe d'éduquer.

6.4. Limites de l'étude

Avant de conclure, nous devons évoquer les limites de notre étude menée principalement en milieu défavorisé, auprès d'écoles situées dans ce quartier anciennement peuplé d'ouvriers des usines de pâtes et papiers et aujourd'hui en cours de reconfiguration, mais dans lequel subsiste une grande pauvreté. L'échantillon retenu pour cette étude exploratoire n'est pas représentatif de toutes les écoles environnantes et les résultats ne peuvent être généralisés. Il est toutefois loisible de croire que des résultats différents puissent être obtenus avec des écoles d'IMSE plus favorables.

En outre, il aurait été intéressant de distinguer la production langagière des élèves scolarisés dans la pédagogie Freinet, axée sur l'action et l'expérience concrète, mais le devis d'échantillonnage ne le permet pas, notamment le très petit nombre d'élèves interviewés.

Enfin, une autre limite de l'étude réside dans l'année d'enseignement, puisque l'étude a été menée dans deux classes de 5^e année, donc en début de 3^e cycle primaire, et dans deux classes multitâges (5^e et 6^e année). Théoriquement, les élèves de 6^e année auraient pu recevoir en cours de cycle un enseignement en univers social plus complet. Le moment de conduire l'étude, dans les mois de novembre et décembre, représente aussi une limite importante. Si l'étude avait été conduite uniquement avec des élèves de 6^e année peu de semaines avant la fin de l'année scolaire, leur raisonnement en univers social aurait probablement été plus explicite.

Conclusion

Tenant compte de l'investigation menée, on peut mieux mesurer le défi que pose le PFEQ dont les objectifs de formation s'inspirent fortement des modes de raisonnement constitutifs des disciplines de référence en univers social.

Certaines difficultés recensées à l'égard de la verbalisation d'un raisonnement sont-elles spécifiques à l'univers social ou pas? Sans pouvoir nous prononcer sur cette question, notons simplement que l'analyse des productions langagières des élèves représente une avenue de recherche fort intéressante en didactique, comme en témoignent les travaux de Cariou (2012) en didactique de l'histoire. Rappelons incidemment l'action déterminante que devrait exercer l'école à l'égard du langage. Comme le signalent Baudelot et Leclercq (2005), l'action de l'école « s'apparente à celle du langage qu'elle prolonge et sur lequel elle s'appuie », car elle « dote les élèves de catégories mentales, de formes élémentaires de classification, d'outils intellectuels qui permettent de donner un sens au monde qui les entoure et de se reconnaître entre eux comme les membres d'une même communauté » (p. 45).

Aussi, dans le but d'amener les élèves à raisonner à propos des réalités sociales et territoriales, il convient de rappeler l'importance pour l'élève de disposer d'un bassin suffisant de ressources... au premier rang desquelles figurent des concepts en univers social. À cet effet, il apparaît important d'inciter les élèves à verbaliser leur raisonnement, par l'entremise de discussions ou de débats, à différentes étapes de la situation d'apprentissage afin de développer leurs capacités d'analyse et d'interprétation des réalités sociales et territoriales. Moyen de rétroaction directe, l'intervention orale permet de s'assurer que les élèves disposent des catégories mentales pour raisonner selon

les attentes, et d'explorer les interventions de remédiation le cas échéant. En outre, elle procure l'occasion de développer chez les élèves une distance critique à l'égard des réalités abordées.

Par ailleurs, sur le plan de la recherche, d'autres études deviennent nécessaires afin de cerner comment les élèves de différents milieux raisonnent et conceptualisent leurs expériences d'apprentissage au carrefour de l'histoire et de la géographie. Sur le plan conceptuel et méthodologique, le cadre de référence élaboré pourrait s'avérer porteur pour cerner le raisonnement d'élèves du primaire, et son intérêt devrait probablement être considéré pour une recherche de plus grande envergure, menée à plusieurs endroits sur le territoire du Québec.

Entretemps, notre recherche-développement se poursuivra dans une autre étude par l'analyse des productions et autres traces écrites des élèves. Elle nous conduira aussi à cerner le potentiel pédagogique d'une SAÉ organisée autour du patrimoine trifluvien et de la collecte de la mémoire des citoyens de cette ville de la Mauricie, jadis fortement industrialisée.

Références

- Allard, M., Larouche, M.-C., Lefebvre, B., Meunier, A. et Vadeboncoeur, G. (1995-1996). La visite au Musée. *Réseau* (décembre-janvier), 14-19.
- Baudelot, C. et Leclercq, F. (dir.) (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris : La Documentation française.
- Bavoux, J.-J. (2009). *La géographie, objet, méthodes, débats* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Cooper, H. (1991). *Young Children Thinking in History* (thèse de doctorat non publiée). Lancaster : Lancaster University.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing among Five Approaches* (2^e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, A. Meunier et M.-A. Éthier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 213-245). Québec : Éditions MultiMondes.

- Déry, C. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3^e cycle primaire* (thèse de doctorat). Montréal : Université du Québec à Montréal, <<http://www.archipel.uqam.ca/1304/1/D1671.pdf>>, consulté le 19 février 2014.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D., avec la collaboration de Moisan, S. (2010). Trois études exploratoires sur la pensée historique et la citoyenneté à l'école et à l'université. Dans J.-F. Cardin, A. Meunier et M.-A. Éthier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 267-287). Québec : Éditions MultiMondes.
- Falk, J.H. (2009). *Identity and the Museum Experience*. Walnut Creek : Left Coast Press.
- Forest, L. (1994). *Observation des habiletés intellectuelles mises en œuvre chez des écoliers du deuxième cycle du primaire au cours de différentes situations vécues au musée d'histoire* (mémoire de maîtrise en éducation). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Fourez, G. (dir.) (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Groupe de responsables en univers social – GRUS (2011). *Compte rendu de la troisième rencontre 2010-2011 du G.R.U.S, le 14 janvier 2011. Point 7.1 « Rencontre spéciale (veille pédagogique du MELS) du GRUS le 27 janvier 2011 »* (document interne produit par Yvan Émond). s.l. : GRUS.
- Jovchelovitch, S. (2006). Repenser la diversité de la connaissance : polyphasie cognitive, croyances et représentations. Dans V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations* (p. 213-224). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Larouche, M.-C. (2011). *Compte rendu d'une réunion tenue le 31 janvier 2011 avec Pierre Barbe, de la direction de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (document interne).
- Laurin, S. (1999a). La géographie au tableau. Problématique de l'école québécoise. *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), décembre, 379-392.
- Laurin, S. (1999b). La relation espace-temps dans la formation à l'univers social. Dans J.-L. Klein et S. Laurin (dir.), *L'éducation géographique : formation du citoyen et conscience territoriale* (p. 9-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laurin, S. (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire : cerner ce quelque chose de fondamental. Dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu, la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 196-230). Outremont : Éditions Logiques.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Paris : Armand Colin/VUEF.
- Le Roux, A. (2003). *Didactique de la géographie* (2^e éd.). Caen : Presses universitaires de Caen.

- Lenoir, Y. et Hasni, A. (2010). Interdisciplinarity in Quebec schools: 40 years of problematic implementation. *Issues in Integrative Studies*, 28, 239-295, <http://www.units.muohio.edu/aisorg/pubs/issues/18_Lenoir.pdf>, consulté le 19 février 2014.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (2004). Préoccupations interdisciplinaires dans l'enseignement primaire québécois. Dans M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre discipline et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* (p. 53-89). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Martineau, R. (2001). La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 281-309). Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire. Version approuvée*. Québec: MELS, <<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>>, consulté le 19 février 2014.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2009). *Progression des apprentissages, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, primaire*. Québec: MELS, <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/geoHistoire/pdf/geoHist_sectionCom.pdf>, consulté le 19 février 2014.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages, modèle révisé: géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, enseignement primaire, 2^e et 3^e cycle*. Québec: MELS, <<https://www7.MÉLS.gouv.qc.ca/dc/evaluation/index.php?page=geographie-histoire-et-education-a-la-citoyennete-pri>>, consulté le 19 février 2014.
- Poyet, J. (2009). *Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec* (thèse de doctorat). Montréal/Paris: Université de Montréal/École des Hautes Études en sciences sociales, <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3587/Poyet_Julia_2009_these.pdf?sequence=2>, consulté le 19 février 2014.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2005). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (5^e éd. rev. et augm.). Issy-Les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Seixas, P. (2010). Évaluation de la réflexion historique. Dans J.-F. Cardin, A. Meunier et M.-A. Éthier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 247-266). Québec: Éditions MultiMondes.
- Tutiaux-Guillon, N. (2010). Conclusion: définir les disciplines, penser les apprentissages. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 375-381). Québec: Éditions MultiMondes.

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- VanSledright, B.A. et Kelly, C. (1998). Reading American history: The influence of multiple sources on six fifth graders. *The Elementary School Journal*, 98(3), 239-265.
- Von Heyking, A. (2011). Historical thinking in the elementary education: A review of research. Dans P. Clark (dir.), *New Possibilities for the Past, Shaping History Education in Canada* (p. 175-194). Vancouver : UBC Press.

CONCEPTUALISER L'HISTOIRE OUVRIÈRE AU PRIMAIRE

EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE LOCALE

Stéphanie Demers

David Lefrançois

Université du Québec en Outaouais

Marc-André Éthier

Université de Montréal

L'IDÉE QUE DES ÉLÈVES D'ÂGE PRIMAIRE PUISSENT APPRENDRE L'HISTOIRE et développer les modes de pensée qui lui sont propres a longtemps été mise en doute. Les modèles piagétien, qui ont dominé la recherche dans ce domaine jusque dans les années 1980, stipulaient en effet que les élèves de moins de 14 à 16 ans étaient incapables de déployer les processus cognitifs requis pour aborder les matériaux de l'histoire de façon critique. Depuis, toutefois, les recherches portant sur le développement de la pensée historique chez les enfants d'âge primaire démontrent que ces derniers peuvent commencer à mobiliser certains éléments de ce mode de pensée dès 7 à 10 ans, si la situation d'apprentissage inclut un travail explicite sur les concepts, l'encadrement des élèves en situation d'enquête et la confrontation des interprétations construites par les élèves (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010). Ce chapitre

propose d'examiner comment un projet d'histoire locale réalisé auprès d'élèves de 5^e année du primaire peut répondre à ces conditions et favoriser le développement de certains éléments de la pensée historique chez ces élèves.

1. Contexte éducatif

L'apprentissage de l'histoire à l'école primaire québécoise s'inscrit depuis 2001 dans une perspective s'apparentant aux *Social Studies* du monde anglo-saxon (Nelson, 2001). Au primaire, l'histoire est conjuguée à la géographie et à l'éducation à la citoyenneté dans un domaine qui porte le nom d'« univers social », abordé par les élèves de la 3^e à la 6^e année dans le but de favoriser « l'ouverture sur le monde », le développement de la « capacité de mise en perspective et celle de distanciation, premiers pas vers une compréhension éclairée des réalités sociales et territoriales, [ainsi que la] prise de conscience de la valeur et de la portée de l'engagement personnel et collectif sur les choix de société et sur le cours des événements » (ministère de l'Éducation [MEQ], 2001a, p. 165).

Ces visées curriculaires convergent vers les fonctions prospective et utopiste de l'histoire que lui reconnaissent historiens et didacticiens (Barton et Levstik, 2004 ; Rösen, 2004). Nous référons ici à l'idée que l'histoire fournit des balises critiques et morales favorisant la projection dans l'avenir et l'évaluation de ses potentialités. En ce sens, ces visées curriculaires sont étroitement associées à la notion d'agentivité, c'est-à-dire la capacité d'acteurs à agir sur le monde, et à la compréhension que les élèves peuvent avoir d'eux-mêmes comme sujets/acteurs historiques (Barton, 1997). En examinant comment les acteurs historiques ont provoqué des changements dans leur société, les élèves pourraient être en mesure d'imaginer comment leurs propres actions peuvent contribuer à leur communauté (Barton et Levstik, 2004 ; Rösen, 2004).

Une telle compréhension de l'agentivité commande une confrontation des diverses perspectives et points de vue à partir desquels l'histoire, comme discipline interprétative, se construit. Elle éloigne les élèves d'une vision de l'histoire comme marche linéaire du progrès qui serait uniquement l'œuvre des « grands hommes blancs » (Barton, 1996, 1997 ; Novack, 1972 ; Plékhanov 2010 [1898] ; VanSledright et Brophy, 1992), entre autres par l'analyse et la problématisation de sources primaires plurivoques pour la (re)construction narrative plausible, par les élèves, des phénomènes historiques étudiés (Huber, 2003 ; Dalongeville et Huber, 2000).

Or, des recherches récentes sur l'enseignement de l'univers social aux ordres primaire et secondaire, au Québec comme ailleurs, dressent un portrait de conditions scolaires et de pratiques peu compatibles avec de telles visées. En effet, les pratiques des enseignants du primaire comme du secondaire seraient demeurées transmissives et ancrées dans une perspective objectiviste de l'histoire comme ensemble de faits et de techniques à connaître et à appliquer (Barton et Levstik, 2003 ; Colby, 2007 ; Demers, 2012 ; Moisan, 2010). Au primaire, l'univers social est un domaine d'apprentissage périphérique : le régime pédagogique ne lui attribue qu'une heure par semaine dans la grille horaire aux 2^e et 3^e cycles. Au 1^{er} cycle, aucune précision n'est fournie concernant la place que doit occuper l'univers social dans la grille horaire. Le recours à la transmission de faits pourrait ainsi s'expliquer par cette contrainte temporelle, comme c'est le cas au secondaire (Demers, 2012). Par ailleurs, l'ajout récent d'injonctions prescriptives du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009) répertoriant un ensemble de « connaissances » historiques que les élèves doivent maîtriser en fonction de leur niveau scolaire balise davantage l'évaluation des apprentissages et, en amont, les moyens déployés pour les favoriser.

En outre, le programme de formation ne fait pas explicitement référence aux sources historiques, à leur heuristique ou à leur interprétation (Lefrançois et Demers, 2010). Les contenus et l'organisation des manuels scolaires d'univers social approuvés pour le primaire ne seraient pas favorables au développement de la pensée historique (Lebrun, 2009). Les résultats de recherche d'Araújo-Oliveira (2012) auprès d'enseignantes en formation initiale témoignent de la persistance de pratiques centrées sur la maîtrise de connaissances « factuelles » ou d'observations-découvertes orientées. Les savoirs présentés aux élèves ne sont pas problématisés, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas rendus discutables (Le Bourgeois-Viron et Rebiffé, 2012), ni sur le plan du contexte de leur production ni sur la possibilité qu'ils puissent être envisagés autrement à partir de sources ou d'interprétation plurivoques. Ces savoirs historiques prennent ainsi la forme de vérités immuables existant en soi, à l'extérieur de l'interprétation des historiens qui les « découvrent » dans des textes, sans méthode particulière. Si la construction d'un problème par l'enseignant permet la mise au jour du rôle de l'interprétation et de l'interprète dans la (re)construction de l'histoire, favorise le dépassement des représentations initiales (Huber, 2003) et « l'élaboration d'un outil intellectuel transférable » (Le Roux, 2004), son absence semble associée à la présentation des savoirs

historiques non pas comme objet d'apprentissage, mais de mémorisation (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004). Le rapport qui y est implicitement entretenu pose ainsi problème aux élèves d'âge primaire puisqu'il les éloigne du processus de construction des savoirs, tout en occultant la perspective développementale de la cognition (Foster et Yeager, 1999; VanSledright, 2002). Comme le soulignent Levstik et Barton (2005), la mémorisation ne contribue ni à la compréhension conceptuelle ni à l'organisation efficace des concepts pour leur mise en œuvre dans l'interprétation de phénomènes sociaux.

Dans les lignes qui suivent, nous expliquons les assises théoriques relatives à la conceptualisation, au développement de la perspective historique, de la reconnaissance des liens de causalité et des repères temporels chez les élèves du primaire, qui constituent les finalités du domaine de l'univers social. Nous décrivons ensuite une expérience d'apprentissage-enseignement d'histoire ouvrière locale, réalisée au primaire et son effet sur le développement par les élèves de certaines dimensions des compétences disciplinaires prescrites. Enfin, nous examinons les limites et conditions optimales d'une telle approche en lien avec les prescriptions ministérielles et les contraintes contextuelles des pratiques enseignantes.

2. Cadre théorique

Les recherches menées sur la cognition historique des élèves d'âge primaire tendent à démontrer que ces derniers sont en mesure de développer des modes de pensée complexes dès un jeune âge : les résultats de recherches démontrent que des élèves de 8 à 9 ans peuvent déployer les concepts structurants de la pensée historique pour construire une interprétation argumentée d'un phénomène historique (Cooper et Capita, 2003; Cooper et Dilek, 2007; Pontecorvo et Girardet, 1993). Les visées du Programme de formation de l'école québécoise ou PFEQ (MEQ, 2001a) seraient à cet égard en convergence avec les résultats de la recherche. Cet apprentissage requiert toutefois que les situations d'apprentissage respectent les caractéristiques du processus itératif de conceptualisation, lequel passe d'une appropriation concrète à une compréhension symbolique des concepts essentiels de l'histoire (Bruner, 1977; Cooper et Capita, 2003).

Levstik et Barton (2005) concluent que les élèves du primaire construisent des interprétations plausibles et entament le développement de la pensée historique lorsque l'objet d'étude est accessible (physiquement,

temporellement), que sa problématisation est pertinente pour eux et que sa (re)construction narrative requiert le recours aux sources premières et secondaires, également problématisées. Bien que la problématisation des phénomènes historiques étudiés ou l'heuristique des sources historiques ne soient pas présentées explicitement par le PFEQ, leur contribution au développement de la compétence disciplinaire « interpréter le changement d'une société sur son territoire » (MEQ, 2001a, p. 174) et à l'atteinte des visées curriculaires semblent potentiellement importantes.

Il importe de souligner que les recherches sur l'apprentissage de l'histoire au primaire font état d'un processus de développement cognitif fort inégal et en émergence. Il s'avère ainsi difficile, sinon impossible, selon Lee et Shemilt (2003) de dégager un modèle développemental de la cognition historique. Il est toutefois possible de déterminer des situations d'apprentissage qui lui sont plus favorables en cernant les concepts structurants de la pensée historique, tels que présentés par Seixas (1996) et qui seraient à la portée des élèves du primaire (Audigier *et al.*, 2002 ; Pontecorvo et Girardet, 1993 ; VanSledright et Brophy, 1992). Ces concepts sont explicités ci-après.

2.1. Le concept de pertinence d'un phénomène historique

Barton et Levstik (2004) qualifient de « posture d'identification » le fait de chercher les liens entre soi ou son groupe social et les acteurs du passé (voir aussi Ségal, 2012). Cette façon d'établir des liens entre le présent et le passé se manifeste particulièrement chez les enfants du primaire qui se situent encore dans les limites spatiotemporelles et affectives de leur subjectivité et favorise la construction de l'objet d'apprentissage (Piaget, 1950b). Les situations d'apprentissage problématisant les phénomènes historiques de façon à les rapprocher des expériences concrètes des élèves permettent ainsi de comprendre la pertinence pour les élèves d'étudier un phénomène en particulier. Barton (2002) souligne, par ailleurs, que les élèves en posture d'identification saisissent plus aisément le changement, la continuité et les ruptures historiques que leurs pairs qui n'établissent pas de liens subjectifs avec le phénomène à l'étude.

2.2. Les concepts de continuité et de changement

Les élèves du primaire côtoient l'histoire au quotidien (Cooper, 1995 ; Seixas, 1996), notamment par l'intermédiaire de la culture matérielle (le patrimoine bâti, la technologie, les monuments, par exemple). Les situations d'apprentissage

qui demandent aux élèves de repérer les changements dans la culture matérielle afin d'expliquer l'impact d'un phénomène (comme l'industrialisation ou l'urbanisation) offrirait aux élèves l'occasion de définir la continuité et le changement à partir de concepts concrets généraux et transférables (Cooper et Capita, 2003 ; Levstik et Barton, 2005). Les résultats des recherches de Barton (1996, 2001) démontrent que les élèves de 4^e et 5^e années du primaire sont capables de reconnaître le changement et d'en analyser les causes et les conséquences, de façon plus ou moins complexe et en lien avec une certaine médiation culturelle (subjectivement ancrée) qui se traduit dans l'angle d'analyse des élèves.

2.3. Le concept de perspective historique

Les recherches sur l'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire illustrent que les changements historiques sont encore présentés par les enseignantes et les manuels scolaires comme conséquences des actions de grandes figures historiques (Barton, 2001 ; Barton et Levstik, 2004 ; Éthier et Lefrançois, 2011). Un survol des contenus obligatoires du curriculum québécois (les « savoirs essentiels ») dresse un portrait similaire : Champlain, Hoquart, Talon, etc., sont autant de personnages que les élèves doivent connaître et qui n'ont de contrepartie que dans des regroupements monolithiques et anonymes : religieux, coureurs des bois, colons, artisans, loyalistes, commerçants anglais, par exemple. Dans le cadre de l'étude de la période qui couvre l'industrialisation (entre 1820 et 1905), on note que les seuls personnages identifiés par le curriculum du primaire comme ayant eu une influence sur les changements sont Honoré Mercier et John A. MacDonald : les ouvriers, agriculteurs, syndicalistes, sont tous absents des « savoirs essentiels ». Comme le notent Levstik et Barton (2005), ainsi que Peck (dans le chapitre 12 de cet ouvrage), cette conception de l'histoire nuit à la compréhension de sa nature plurivoque et problématique, sans compter qu'elle entrave la possibilité pour les élèves d'adopter une posture d'identification aux acteurs historiques et d'envisager la diversité des choix et des intérêts au cœur de l'agentivité historique.

Pourtant, la recherche démontre que les élèves du primaire sont capables d'empathie historique, de se placer dans la peau des acteurs du passé, afin de mieux comprendre leurs motivations, intérêts et actions, en fonction des contraintes contextuelles de leur société. L'empathie historique permet, de surcroît, de générer des perspectives multiples et d'élaborer des

hypothèses conformes à l'expérience concevable, plausible d'une vérisimilitude avec l'expérience humaine en général (Bruner, 1986). Levstik et Barton (2005) concluent que les élèves du primaire peuvent « entrer » dans le passé par l'imagination, dans des jeux de rôles appuyés sur des sources (témoignages, biographies, iconographies et autres) tirées de différents groupes sociaux qui favorisent chez les élèves la compréhension du sens des phénomènes historiques pour ceux qui les ont vécus.

2.4. Le concept de preuves issues de sources primaires

Les élèves pourraient appliquer les actions procédurales et cognitives propres à l'utilisation de sources premières afin de résoudre un problème de nature historique et de construire leur propre narration. Ils comprennent comment corroborer, comment interroger les éléments connus des sources (auteur, époque, motivation et intérêts possibles de l'auteur) et sont capables d'une certaine contextualisation. Toutefois, les élèves les plus jeunes se servent peu des preuves issues des sources (VanSledright, 2002), s'expliquent mal les différences de points de vue et ont peine à saisir la nature construite et interprétative de ces dernières (Lee, 1998). Ils sont toutefois en mesure d'émettre des hypothèses plausibles si le travail d'analyse des sources est accompagné par l'enseignant.

2.5. Le potentiel de l'histoire locale

Ces divers résultats de recherche suggèrent qu'aborder les phénomènes historiques dans une perspective locale permettrait de tenir compte des dimensions développementales de la cognition historique et de favoriser l'atteinte des visées normatives associées à l'agentivité.

L'histoire locale, définie comme « étude du passé tel que vécu dans la communauté, les régions » (Danker, 2005, p. 19), tient compte de la position historique des élèves (notamment de l'influence culturelle et familiale intériorisée), médiatrice de leur compréhension des phénomènes étudiés (Barton, 2001 ; VanSledright, 2002). L'histoire locale peut être envisagée comme histoire ambiante et ses manifestations matérielles comme des documents historiques à analyser et à interpréter par « la lentille du familier » (Danker, 2005). Elle offre par conséquent la possibilité aux élèves de construire un répertoire de repères conceptuels concrets et de faire appel non pas simplement aux connaissances antérieures, mais aussi à leur boîte d'outils culturels (*cultural tool kit* [Wertsch, 1998]) composée de concepts familiers

et culturellement contextuels. Ces outils d'intelligibilité comportent des éléments de vocabulaire (telles les expressions idiomatiques), des référents culturels familiaux, des croyances et conceptions relatives au rôle joué par les membres de la famille et de la communauté dans la société, par exemple. À l'instar de Larouche et ses collègues (voir le chapitre 1 de cet ouvrage), nous envisageons que le recours à l'histoire locale peut offrir des situations d'apprentissage signifiantes aux élèves, sans compter qu'on y trouve également des questions socialement vives, engageantes et potentiellement émancipatrices pour les élèves, tel que l'envisage Lenoir (voir le chapitre 14).

3. Problème de recherche

Favoriser chez les élèves la compréhension de l'agentivité et le développement d'un mode de pensée historique exige la mise en place de pratiques enseignantes alternatives aux pratiques dominantes. Or, les résultats de recherches recensées indiquent que ces pratiques sont peu mises en œuvre par les enseignants, entre autres en raison de contraintes liées au contexte scolaire et à la formation des enseignants.

C'est conséquemment à la lumière des résultats de recherches présentés précédemment que nous avons cherché à comprendre en quoi : 1) la démarche de coconstruction d'une situation d'apprentissage-enseignement dans une perspective de recherche-formation favorise le développement de compétences professionnelles d'enseignants en insertion professionnelle et la prise en compte des contraintes contextuelles de leur pratique ; 2) l'ancrage de cette situation d'apprentissage-enseignement dans l'histoire locale et l'étude de l'évolution du patrimoine matériel permettraient aux élèves de conceptualiser de façon transférable les concepts d'industrialisation, d'urbanisation, de syndicalisme et de classe sociale, entre autres, ainsi que de favoriser une compréhension de l'agentivité collective¹ et ce faisant, d'atteindre les finalités établies par les enseignants et prescrites par le PFEQ (MEQ, 2001a).

1. L'agentivité collective est un concept qui se retrouve dans les composantes des compétences 1 et 2 du PFEQ aux 2^e et 3^e cycles du primaire, lesquelles consistent à « Préciser l'influence de personnages [...] sur l'organisation sociale et territoriale » (MELS, 2006, p. 173) et « Préciser l'influence de personnages sur ces changements » (sur l'organisation sociale et territoriale) (MELS, 2006, p. 175).

4. Contexte de la recherche

L'origine et la pertinence de cette recherche, réalisée en 2011, se situent dans les besoins de formation de deux enseignants en insertion professionnelle. Insatisfaits de la dissonance entre les propositions issues de leur cours de didactique de l'univers social, les pratiques dominantes observées dans leur milieu d'induction professionnelle et le matériel didactique à leur disposition, ces enseignants ont demandé à être accompagnés dans l'élaboration d'une situation d'apprentissage-enseignement pertinente pour des élèves de 5^e année du primaire issus, d'une part, d'une école avec un indice de défavorisation élevé et, d'autre part, d'une école dont l'indice de défavorisation est faible, en Outaouais francophone. Leurs élèves étaient âgés de 9 à 11 ans au début du projet, lequel s'est déroulé sur une période de quatre mois.

Dans une perspective de recherche collaborative, plus précisément dans le cadre d'une recherche-formation (Desgagné, 1997), cette recherche ciblait deux objectifs :

1. répondre aux besoins immédiats issus d'un problème lié aux contraintes à l'exercice de la pratique d'enseignement de l'univers social d'enseignants du primaire ;
2. collaborer avec les enseignants dans un processus d'investigation et de production de connaissances partagées sur la contribution de l'histoire locale au développement de la pensée historique et à la conceptualisation par des élèves d'âge primaire.

5. Méthodologie

Cette recherche-formation a été élaborée dans une perspective collaborative (Desgagné, 1997) associée au travail conjoint entre enseignants et universitaires, dans un esprit de communauté réflexive, et à l'impact de ce travail réflexif sur la pratique auprès des élèves (Darling-Hammond, 2008). Heron (1996) affirme que l'investigation des savoirs présents dans l'expérience et la pratique est primordiale parce qu'elle est la plus susceptible de susciter des apprentissages transformationnels – de transformer les structures de signification et d'action des participants qui tiennent compte des facteurs contextuels précis d'une pratique située. La réflexion praxéologique sert également

de point de départ pour formaliser des savoirs pratiques, les contextualiser, les transformer et les réinvestir dans des contextes pratiques susceptibles de les enrichir.

La recherche-formation collaborative permet, d'une part, de problématiser l'épistémologie pratique des praticiens et de la confronter aux résultats de la recherche empirique dans la reconstruction des savoirs pratiques. Ce processus d'élaboration des savoirs dégagerait des zones d'autonomie d'action en dépit de structures et contraintes contextuelles peu facilitantes. Elle permet également, d'autre part, d'enrichir la recherche des dimensions praxéologiques et contextuelles difficilement accessibles par la recherche traditionnelle. Enfin, la recherche collaborative participe à affiner les outils et les concepts épistémiques associés à la construction disciplinée (dans la mise en œuvre des normes, des procédures et des méthodes propres à une discipline savante) de connaissances, dont les connaissances historiques. Bien que les enseignants ne soient pas appelés à devenir historiens, la recherche démontre que :

le niveau et la qualité des connaissances de la structure substantive (concepts) et syntaxique (méthodes) de la discipline influent sur la manière dont les enseignantes et les enseignants présentent leur matière à leurs élèves, notamment en ce qui concerne la planification didactique et la sélection des contenus (MEQ, 2001b, p. 63).

Les attentes quant à la maîtrise de la discipline à enseigner et ses pratiques de références savantes sont explicitées dans l'énoncé de compétence professionnelle du référentiel ministériel (MEQ, 2001b), lequel balise les indicateurs de la qualification professionnelle à l'enseignement. Cet énoncé stipule que l'enseignant doit « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (*ibid.*, p. 61), notamment en situant « les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves » (*ibid.*, p. 63). La recherche-formation collaborative poursuit cette même finalité et offre la possibilité pour les enseignants de développer ensemble leurs compétences en situation, une approche favorable au dégagement d'un « savoir-enseigner » (Martinand, 1992 ; Desgagnés, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001).

5.1. Les participants-chercheurs

Les participants-chercheurs de cette recherche sont deux enseignants de 5^e année du primaire de deux commissions scolaires différentes de la région de l'Outaouais, amorçant respectivement leur première et deuxième année dans la profession enseignante. Il s'agit d'un échantillon intentionnel puisque ces enseignants ont choisi de s'engager dans un processus de coconstruction des connaissances et de réflexion sur leur pratique. Dans la première phase, ils ont repéré les besoins d'apprentissage de leurs élèves en fonction des prescriptions du Programme de formation, notamment en ce qui concerne la conceptualisation des « savoirs essentiels » (MEQ, 2001a) et le développement de la compétence disciplinaire « Interpréter le changement dans une société et sur son territoire », ainsi que leurs propres besoins de formation en lien avec ceux-ci. Ils se sont de plus engagés à : 1) choisir et lire des textes suggérés par les chercheurs ; 2) élaborer, avec les chercheurs, une situation d'apprentissage-enseignement et des grilles d'observation des élèves ; 3) observer les élèves en activité et consigner les éléments se rapportant à la conceptualisation, à l'interprétation du changement et à la compréhension de l'agentivité historique ; 4) évaluer le déroulement de la recherche et partager des éléments de leur réflexion. La chercheuse principale était notamment responsable de trouver les ressources nécessaires à l'actualisation de la situation d'apprentissage-enseignement coconstruite avec les enseignants, de les accompagner dans leur réflexion et de traiter les données.

5.2. Le déroulement de la recherche

La recherche s'est déroulée en trois phases présentées dans le tableau 2.1 (voir page suivante). La première phase se caractérise par l'analyse du problème issu de la pratique et des besoins de formation reconnus par les enseignants. Les éléments présentés ci-après constituent une synthèse issue des difficultés énoncées par les deux enseignants qui participaient à cette recherche-formation.

Une séance de discussion d'une demi-journée a permis de cerner la difficulté inhérente à établir la pertinence, pour les élèves de 5^e année du primaire, d'étudier l'histoire québécoise de la période de 1820 à 1905, avec les concepts qui s'y rattachent dans le Programme de formation de l'école québécoise : parlementarisme, industrialisation, urbanisation, syndicalisme, et ainsi de suite (MELS, 2006). La compréhension des concepts traités et des liens de causalité qui peuvent exister entre eux posaient également problème. Les

Tableau 2.1. Déroulement de la recherche

MOUVEMENT ET OBJECTIFS	MODALITÉS	COLLECTE DE DONNÉES
I. Analyse du contexte et identification des besoins. Objectifs 1, 2	Une séance d'une demi-journée (octobre). Exposition des contextes d'enseignement, des préoccupations, des enjeux et des besoins par les cochercheurs.	Journal de bord de la chercheure et des cochercheurs. Enregistrements audio.
	Élaboration d'objectifs par les participants.	
II. Formation et élaboration de la situation d'apprentissage-enseignement. Objectifs 1, 2	Au préalable, en préparation pour la journée : choix et lecture par les cochercheurs de cinq articles/ chapitres portant sur le développement de la pensée historique au primaire. Une séance d'une journée (octobre).	
	Discussions relatives aux articles et choix des objets d'apprentissage (concepts structurants, concepts historiques, savoirs essentiels). Recadrage des besoins des enseignants et des élèves autour du développement de la pensée historique et de l'agentivité citoyenne. Élaboration du projet de SA. Élaboration définitive de la première activité (visite du Vieux-Hull, dont la fondation remonte à 1800, en fonction de l'accessibilité des « traces » des phénomènes et concepts prescrits par le PFEQ).	
III. Mise à l'essai et analyse itérative. Objectifs 2, 3	Trois séances d'une demi-journée (novembre, janvier et mars).	Journal de bord de la chercheure et des cochercheurs. Grille d'observation des élèves. Grille d'autoévaluation des enseignants.
	Élaboration des activités du jeu de rôle. Sélection des sources. Élaboration des grilles.	
	Discussion et évaluation de la SA.	

enseignants considéraient qu'ils avaient eux-mêmes une compréhension limitée de ces concepts, que leurs élèves tendaient à reproduire les définitions des concepts présentées par le manuel et peinaient à les expliquer en leurs propres mots ou à découvrir des exemples au présent. Ils constataient que leurs élèves reconnaissaient difficilement les liens de causalité entre les phénomènes, puisque ces derniers étaient, selon eux, appréhendés de façon cloisonnée, sans égard aux éléments connus de la période historique étudiée précédemment. Au-delà de la pertinence, le sens que devaient avoir les apprentissages prescrits ne semblait pas explicite pour les enseignants, qui trouvaient que les phénomènes abordés étaient très loin des préoccupations actuelles des élèves. La création de liens entre ces phénomènes et la vie quotidienne, dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, particulièrement, était difficile pour les enseignants qui considéraient ne pas maîtriser suffisamment les savoirs disciplinaires pour établir des liens pertinents.

La question de la disponibilité de ressources susceptibles de favoriser la conceptualisation et la construction de sens par les élèves a également été reconnue comme un problème par les enseignants. En effet, le matériel didactique à leur disponibilité (surtout des cahiers d'activités) est perçu par ces enseignants comme peu engageant et peu exigeant pour les élèves, relevant essentiellement, selon eux, d'activités de repérage. Enfin, le temps à consacrer à l'étude de l'univers social en salle de classe étant limité, les enseignants souhaitaient coconstruire une situation d'apprentissage-enseignement englobante et interdisciplinaire, qui leur permettrait d'aborder certains apprentissages du domaine du français, notamment en ce qui concerne la lecture et l'expression orale.

Les objectifs de formation déterminés par les enseignants étaient associés, d'une part, à la méthode et aux contenus historiques et, d'autre part, à leur transposition didactique. Les enseignants déploraient le peu de formation disciplinaire dans leur formation initiale à l'enseignement et indiquaient avoir peu de temps à consacrer à se ressourcer à ce sujet. Par ailleurs, un certain flou persistait quant aux dimensions épistémologiques de l'histoire. L'épistémologie pratique des collègues d'expérience a été répertoriée comme source de doute quant à la possibilité de développer la pensée historique chez les élèves d'âge primaire, tant sur le plan des capacités des élèves que sur celui des conditions requises pour y arriver. Enfin, l'impératif de répondre aux prescriptions de la *Progression des apprentissages* pour assurer la réussite des élèves aux épreuves

ministérielles ou locales réduirait considérablement la perception de l'utilité d'aborder l'histoire autrement que par la transmission, le repérage et la mémorisation de « faits ».

La deuxième séance consistait à explorer les résultats de recherche sur le développement de la pensée historique au primaire et, par le biais d'un remue-méninges entre participants-chercheurs, à établir les visées de la situation d'apprentissage-enseignement à préparer (développement des compétences et de l'agentivité), les contenus disciplinaires faisant l'objet d'apprentissage (concepts, phénomènes, procédures disciplinaires), les indicateurs du développement des dimensions de la pensée historique, tels que répertoriés par Seixas (2006)², et de la conceptualisation (adapté de Bruner, 1996)³ ainsi que l'angle d'entrée qui permettrait d'englober ces contenus. La situation d'enseignement-apprentissage a ensuite été coconstruite et les tâches de chaque participant-chercheur ont été déterminées. Un journal de bord, permettant à l'élève de consigner questionnements, interprétations, hypothèses et définitions des concepts, rassemblait également les documents présentés dans le cadre de la situation d'apprentissage-enseignement.

Les deux séances suivantes consistaient à faire le point sur l'expérimentation de la situation d'apprentissage-enseignement et à l'adapter en fonction des besoins que les enseignants avaient décelés dans leurs observations et fiches de réflexion. La chercheuse principale ayant participé à toutes les activités d'expérimentation, elle était en mesure de contribuer à ces réflexions par ses propres notes d'observations (de terrain) et de réflexions. Le retour aux recherches recensées pour confirmer certaines observations et conclusions des participants-chercheurs a appuyé l'adaptation de la situation d'apprentissage-enseignement.

-
2. Les indicateurs identifiés par Seixas pour évaluer la maîtrise des compétences liées à la pensée historique sont présentés sur le site Le projet de la pensée historique (<http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr8/tns/tn1.pdf>, consulté le 26 février 2014) (voir l'annexe, p. 76).
 3. Selon Bruner, les élèves qui conceptualisent du concret à l'abstrait seraient en mesure: 1) d'identifier, par un exemple concret, les caractéristiques d'un concept (p. ex. identifier les caractéristiques de la syndicalisation en repérant les particularités de la création du Syndicat des allumettières); 2) de valider des caractéristiques essentielles en comparant avec les collègues de classe différents exemples du concept dans des contextes analogues et en éliminant des contre-exemples; 3) d'identifier une catégorie conceptuelle plus large dans laquelle s'insère le concept (p. ex. « bourgeoisie » appartient à la catégorie « classe sociale »); 4) de transférer le concept à l'analyse d'une situation et d'un contexte autres que le phénomène historique étudié.

Enfin, une dernière séance a permis, d'une part, d'effectuer un retour sur les productions des élèves, de les confronter aux visées initiales de la situation d'apprentissage-enseignement et de faire le point sur les connaissances coconstruites par les participants-chercheurs. Les séances de discussion, de planification et de réflexion ont été enregistrées et les participants-chercheurs ont chacun tenu des notes. Les activités liées à l'expérimentation de la situation d'apprentissage-enseignement ont également fait l'objet d'observation directe et de notes de terrain.

Ces données ont été colligées et analysées dans le cadre des trois dernières séances entre participants-chercheurs. L'analyse thématique s'est effectuée selon une grille composée des visées des participants-chercheurs. En premier lieu se trouvaient les compétences associées à la pensée historique et la conceptualisation, issues du modèle de Seixas (1996) et adaptées des écrits de Bruner (1996), que les enseignants souhaitaient eux-mêmes maîtriser afin d'accompagner leurs élèves. En deuxième lieu, les enseignants visaient à déterminer ce dont les élèves étaient capables et quelles étaient leurs limites sur le plan des compétences de la pensée historique. L'analyse thématique a donc permis d'établir ces balises. Enfin, les grilles comportaient un volet sur la nature des diverses activités mises en œuvre, qui étaient codées comme habilitantes ou non habilitantes pour développer la pensée historique et pour la conceptualisation.

La section suivante présente brièvement les résultats de la recherche relatifs à la contribution de la démarche de recherche-formation collaborative pour l'élaboration d'une situation d'apprentissage-enseignement habilitante au regard des contraintes contextuelles de la pratique enseignante de deux enseignants de 5^e année du primaire. Ces résultats sont suivis d'une présentation plus détaillée des résultats relatifs au développement par des élèves de 5^e année du primaire de la compétence disciplinaire « interpréter le changement » et, conséquemment, de certaines dimensions de la pensée historique, de la conceptualisation et de l'atteinte des visées curriculaires liées à la compréhension de l'agentivité.

6. Résultats

6.1. Contribution de la démarche de recherche-formation collaborative et description de la situation d'apprentissage-enseignement coconstruite

Les deux enseignants participants ont choisi d'élaborer une situation d'apprentissage-enseignement s'échelonnant sur une période de plusieurs mois (d'octobre à mars) à raison de trois à près de cinq heures par mois, en blocs de 90 minutes par séance. Cette formule permettait une période assez longue pour l'observation des élèves en situation, tout en évitant de morceler le projet en courtes périodes, libérant ainsi du temps à la grille-horaire pour les autres domaines d'apprentissage. Pour les enseignants, la présence soutenue d'un fil conducteur (la résolution de la situation-problème) a favorisé une certaine souplesse dans la planification : les élèves étant déjà familiers avec les tâches et les rôles, l'enseignant n'avait pas à « recommencer » les consignes et la mise en place des éléments de la situation d'apprentissage. L'intégration des sources écrites aux tâches de lecture du domaine du français aurait été facilitante pour la planification des enseignants, mais peu utilisée par les élèves dans le cadre de la situation d'apprentissage. Enfin, la démarche discussion/réflexion/construction collective a été perçue comme très aidante pour les enseignants qui ont apprécié ne pas avoir à « faire seuls ». C'est également le cas de l'accès aux écrits scientifiques et aux sources historiques, de l'accompagnement dans leur interprétation et de la possibilité de construire des connaissances disciplinaires qu'ils considéraient lacunaires. Bien qu'ils aient apprécié la possibilité de créer une situation d'apprentissage qu'ils ont perçue comme étant plus motivante que le recours au manuel, la lourdeur de l'observation des élèves, de l'animation de l'activité de jeu de rôles et de certaines lectures aura été moins appréciée. Les enseignants souhaitaient, à terme, modifier la situation élaborée, avec une réduction importante des sources présentées aux élèves de façon à diminuer le temps global à consacrer à l'activité. Enfin, les enseignants ont ajouté une explicitation de certaines étapes de la conceptualisation et une approche plus directive pour reconnaître la continuité et le changement.

La situation d'apprentissage élaborée par les participants-chercheurs s'articulait autour d'une enquête historique réalisée en deux temps et qui visait à répondre à la question suivante, issue d'une élève : Pourquoi les francophones et les anglophones habitent-ils l'Outaouais ? Ce questionnement permet d'aborder les phénomènes qui expliquent la continuité et les changements

entre la société canadienne en Nouvelle-France vers 1745 (objet d'apprentissage en 4^e année) et la société canadienne vers 1820 (objet d'apprentissage en 5^e année) et les changements qui marquent la période entre 1820 et 1905. Elle favorise par ailleurs l'exploration des concepts de façon contextualisée à l'occupation et la transformation du territoire outaouais comme cas de figure où s'actualisent les concepts.

Dans un premier temps, les élèves effectuaient une enquête de terrain dans le Vieux-Hull, accompagnés par les participants-chercheurs. Les étapes de l'enquête de terrain sont présentées dans le tableau 2.2 (voir page suivante). Cette enquête avait pour objectif de situer la pertinence des objets d'étude, d'établir des liens entre l'histoire ambiante, côtoyée par les élèves dans leurs contacts avec le patrimoine matériel, entre autres, sans être objectivée et la vie quotidienne des élèves, de favoriser la conceptualisation à l'aide de sources premières de la culture matérielle (notamment le patrimoine bâti) et de permettre aux élèves de dégager la continuité et le changement dans leur communauté en comparant les lieux actuels à un dossier documentaire composé d'illustrations et de photographies d'époque. À divers moments de l'enquête de terrain, les participants-chercheurs leur faisaient part de témoignages de personnages de l'époque qui étaient lus à voix haute, dont les immigrants irlandais, les barons du bois, des députés du Bas-Canada et du Québec, les draveurs et travailleurs de chantiers forestiers, les ouvriers et ouvrières, particulièrement les allumettières de la compagnie E.B. Eddy.

Cette enquête de terrain menait les élèves à définir en leurs propres mots les concepts suivants: Conquête, loyalistes, commerçants, industrialisation, urbanisation, classe sociale, bourgeoisie, syndicat, électrification, conditions de travail, industrie forestière. Ils devaient ensuite élaborer des hypothèses pour répondre à la question de départ sur l'organisation d'une société sur le territoire outaouais.

Dans un deuxième temps, les élèves étaient invités à participer à un jeu de rôles en salle de classe. Ils devaient construire leur personnage, ancré dans l'histoire locale, en s'identifiant d'abord à un groupe social (bourgeoisie, agriculteurs/ouvriers, clergé). Ces groupes correspondaient aux équipes de travail des élèves. Ensuite, par l'étude collective de sources premières et secondaires, ils devaient construire une explication de leur rôle dans la société et une narration de leur vie quotidienne. Cette activité devait mener les élèves à déceler les intérêts et les motivations des divers acteurs historiques locaux. Les enseignants avaient comme rôle de confronter les élèves

Tableau 2.2. Étapes de l'enquête de terrain

ÉTAPES	OBJECTIFS	CONCEPTS STRUCTURANTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE DÉVELOPPÉS
<p>Préparation et questionnement au cimetière (anglican) Saint-James du secteur Hull (« traces » matérielles des premiers colons en Outaouais, de son évolution démographique, de phénomènes liés à cette évolution, telles les épidémies).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Engager les connaissances antérieures des élèves (sur la Nouvelle-France vers 1745 et la Conquête). • Susciter le questionnement chez les élèves. • Formuler des sous-questions (« À partir de quand y a-t-il des anglophones et des francophones en Outaouais ? » « D'où viennent les anglophones et les francophones en Outaouais ? » « Pourquoi les anglophones et les francophones choisissent-ils l'Outaouais plutôt qu'un autre endroit ? »). 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir la pertinence d'un phénomène historique.
<p>Examen et heuristique des « sources » du cimetière Saint-James : choix de 10 pierres tombales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux élèves d'établir des faits à l'aide de l'information repérée sur les pierres tombales. • Déceler des similitudes et des différences entre les diverses pierres tombales. • Formuler des hypothèses qui expliquent ces similitudes et ces différences. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recourir aux preuves issues de sources premières. • Adopter une perspective historique.

<p>Exploration du quartier patrimoniale Village d'Argentine (anciennement Eddyville) (« traces » de l'essor de la bourgeoisie et de son pouvoir économique et politique sur le patrimoine bâti et la division géographique des classes sociales dans le découpage territorial).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la « lecture » du patrimoine bâti et des caractéristiques de son environnement et de sa situation dans la ville comme source première en présentant des clés de lecture aux élèves. • Permettre aux élèves de comparer les lieux actuels avec des sources iconographiques de l'époque et l'interprétation historique produite par les historiens du Musée canadien des civilisations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recourir aux faits découlant de sources premières. • Adopter une perspective historique. • Dégager la continuité et le changement. • Comprendre les motivations, intérêts et actions d'acteurs collectifs.
<p>Exploration du quartier industriel (« traces » de l'industrialisation, de l'électrification, des conditions de travail et du syndicalisme).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les élèves à recourir aux concepts historiques et à en préciser la définition au fil des explorations, en évaluant le sens que prennent ces concepts en fonction du contexte. • Susciter des questionnements plus précis, et valider les hypothèses quant aux explications de la continuité et du changement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer l'impact des actions humaines sur les changements sociaux. • Se concevoir comme sujet de l'histoire.
<p>Exploration du quartier ouvrier du Vieux-Hull (« traces » de l'urbanisation, de la division des classes sociales, des conditions de vie et du syndicalisme, de l'électrification, de l'influence du clergé).</p>		

à divers phénomènes de l'époque étudiée : la crise agricole, l'immigration, les événements marquants, l'évolution du parlementarisme, l'industrialisation, la rébellion des Patriotes et leur défaite, l'avènement des chemins de fer et des canaux, la syndicalisation. Pour chacun de ces phénomènes, les élèves devaient situer les intérêts de leur personnage et prendre position en son nom, à l'aide des sources qui leur étaient présentées. Au sein de leur équipe de travail, ils devaient échanger leurs opinions et tenter de s'entendre sur les actions à entreprendre.

L'analyse des sources a fait l'objet de discussions collectives encadrées par les participants-chercheurs. Des sources étaient présentées au tableau numérique interactif et un questionnaire sur la validité et le contexte de la source encadrait son analyse.

6.2. Développement d'éléments de la pensée historique et compréhension des concepts

Globalement et en fonction des indicateurs portant sur la pensée historique (Seixas, 2006) et la conceptualisation (Bruner, 1996), les résultats indiquent que la situation d'apprentissage-enseignement a permis à la majorité des élèves d'établir la pertinence d'étudier la société canadienne-française entre 1820 et 1905, de construire des liens entre les phénomènes étudiés et leur vie quotidienne (surtout quant à la question de la reconnaissance des droits et à la préservation de la langue française, potentiellement en lien avec des préoccupations faisant partie d'un discours ambiant, à la maison, dans les médias ou à l'école), mais aussi avec leur histoire familiale. Les élèves ont été en mesure d'adopter une certaine perspective historique, mais les jugements moraux portés à l'égard de certains acteurs historiques et les normes par lesquelles ils évaluaient les situations historiques présentées ont parfois posé obstacle à la plausibilité de leur (re)construction narrative.

Les élèves ont démontré qu'ils étaient en mesure de dégager le changement et la continuité, particulièrement en ce qui concerne la reconnaissance des droits, l'évolution du parlementarisme, la transformation du territoire et les changements technologiques. Les explications de ces changements par les élèves étaient toutefois surtout monocausales et relevaient pour la plupart de la volonté d'un groupe ou d'un autre (en l'occurrence, ceux auxquels ils s'identifiaient dans le jeu de rôle) de faire avancer ses intérêts. À cet égard,

les élèves ont manifesté leur compréhension de l'agentivité historique des groupes sociaux comme source des changements historiques. Les « grands personnages » traditionnels, à l'exception du gouverneur et des membres du gouvernement britannique, étaient plutôt absents de leurs explications des changements historiques. Cette absence d'acteurs singuliers au profit d'acteurs collectifs pourrait s'expliquer par le fait que les changements sociaux étudiés sont surtout attribués, dans les sources explorées par les élèves, aux acteurs collectifs et que les personnages identifiés comme ayant eu une influence sur l'organisation sociale et territoriale par le programme de formation sont surtout des acteurs collectifs.

L'impact de la situation d'apprentissage d'histoire locale sur le développement de certains concepts structuraux de la pensée historique et sur la conceptualisation est examiné plus en détail dans la section qui suit.

6.2.1. La pertinence historique

La dimension locale des objets d'étude semble avoir alimenté la posture d'identification favorisant la création de liens entre les phénomènes étudiés et le quotidien des élèves. Plusieurs élèves ont rattaché des éléments de leur histoire familiale à l'histoire locale : un ancêtre irlandais établi en Outaouais au XIX^e siècle, l'implication de membres de leur famille dans l'industrie forestière (une proportion importante d'élèves), dans la drave, dans les usines de la compagnie E. B. Eddy, par exemple. Ces liens ont permis à plusieurs élèves dès la première activité de la situation d'apprentissage de voir les membres de leur famille comme acteurs historiques. Pour d'autres élèves, les liens se sont tissés avec la culture matérielle qu'ils côtoient au quotidien : le chemin de fer, les usines abandonnées, les « maisons allumettes », par exemple, avec des expressions idiomatiques familières telles que la « banque à pitons » (salaire versé aux employés sous forme de jetons échangeables pour des biens dans les magasins) ou avec des figures légendaires locales.

Les témoignages des ouvrières de l'usine d'allumettes Eddy ainsi que les témoignages des travailleurs des chantiers forestiers (Gaffield, 1994 ; Ouimet, 2010), dans leurs dimensions humaines et affectives, ont également été jugés par les élèves comme des facteurs ayant contribué à la pertinence des phénomènes étudiés, particulièrement en ce qui concerne la contribution des ouvriers à la reconnaissance des droits par les mouvements syndicaux.

6.2.2. La perspective historique

La plupart des élèves ont construit des explications et narrations qui placent les acteurs collectifs au cœur des changements historiques. Ils ont été en mesure d'adopter le point de vue de leur personnage et de comprendre les intérêts et motivations de leurs collègues des autres groupes sociaux. Par exemple, les élèves du clergé et du groupe agriculteurs/ouvriers ont exigé le retrait du droit de veto du gouverneur, le contrôle des dépenses par un gouvernement responsable élu. Face au refus du gouvernement britannique (représenté par un participant-chercheur), les élèves du groupe des agriculteurs/ouvriers ont décidé de prendre les armes pour chasser les Britanniques du Bas-Canada. Les élèves représentant le clergé s'y sont opposés, implorant leurs collègues de « *ne pas fâcher Dieu en défiant l'autorité. Vous ne pouvez pas faire ce que vous voulez ! Prendre les armes, la violence, Dieu et l'Église n'aiment pas ça* » (C1E12). Certaines propositions étaient moins plausibles, toutefois, telle l'idée de solliciter l'aide des Irlandais et des Français de l'autre côté de l'Atlantique.

Dans l'autre groupe, face aux conditions de travail imposées par les membres de la bourgeoisie, les élèves dont le personnage était ouvrier ont décidé de former un syndicat « comme les allumettières » et d'exiger des journées de travail plus courtes, ainsi qu'un meilleur salaire. Les élèves qui jouaient le rôle d'agriculteurs ont appuyé les revendications de leurs collègues, refusant de fournir les membres de la bourgeoisie en denrées alimentaires.

Ces différentes prises de position étaient non seulement plausibles, mais également accompagnées de références aux exemples tirés de l'activité d'enquête de terrain.

6.2.3. Les preuves issues de sources primaires

Les élèves ont démontré leur capacité d'analyser et de comparer les éléments de la culture matérielle (usines, maisons, épicerie, cimetière, places publiques, rails de tramway, etc.) et de les lier à des phénomènes et des concepts particuliers. L'accompagnement était toutefois important et les « clés de lecture » répétées à plusieurs reprises. L'influence de l'enquête de terrain était manifeste jusqu'à la fin des activités de la situation d'apprentissage, les élèves indiquant que les traces matérielles sont les sources les plus valides et les plus importantes pour la construction de l'histoire. Elles sont suivies des photographies d'époque et des témoignages d'acteurs historiques. Pour les élèves, ces sources sont « vraies » puisqu'il est, selon eux, impossible de les modifier ou

de les manipuler. Il est également possible de postuler que comme ces types de sources se sont avérés plus facilement interprétés par les élèves, ils leur semblent plus valides et pertinents. Globalement, les élèves considéreraient les livres et les ressources Internet comme les meilleurs outils de corroboration de ces sources. Ultimement, toutefois, la parole de l'enseignante a, aux yeux des élèves, le plus de poids. Elle est conçue comme la personne « qui le sait ».

Les élèves ont eu peine à interpréter les documents présentant des statistiques, les caricatures et les textes moins personnels que les témoignages. Les cartes thématiques, comme celles du développement du chemin de fer, ont également présenté certains défis d'interprétation. Les textes de nature politique ou juridique, les données socioéconomiques et les analyses d'historiens étaient peu utilisés par les élèves.

De façon générale, les élèves ont appuyé leurs explications et hypothèses plus fortement sur les éléments de l'enquête de terrain que sur le dossier documentaire qui leur a été fourni en classe. Les élèves qui faisaient une lecture systématique de tous les documents avant de prendre position face aux divers phénomènes étaient plutôt minoritaires. Les élèves avaient plutôt tendance à recourir à l'imagination historique (Collingwood, 1946) et à leur compréhension des intérêts et des motivations de leur groupe social, tirés de témoignages de l'enquête de terrain, pour élaborer leur position et envisager leurs actions.

Le recours à l'imagination historique a parfois nui à la construction d'explications plausibles. Les élèves qui étaient membres du clergé, par exemple, ont souhaité, au début du jeu de rôle en classe, faire pression sur l'Église pour obtenir un salaire. Les élèves qui étaient membres de la bourgeoisie ont majoritairement décidé que leur rôle se limitait à surveiller les ouvriers, à fixer leurs conditions de travail et à établir des alliances profitables, le reste de leur temps étant consacré aux loisirs. Les élèves ont parfois semblé oublier qu'ils se situaient dans le passé, dans un contexte historique particulier. Conséquemment, dans le cadre du jeu de rôle, leurs décisions ont été décontextualisées à quelques reprises.

Enfin, certaines questions socialement vives, notamment en ce qui concerne les classes sociales et le pouvoir politico-économique, ont été soulevées par les élèves. Pour certains, une certaine dissonance existait entre ce qu'ils percevaient comme étant une société québécoise contemporaine « égalitaire » et les références à la continuité dans les luttes sociales, notamment en lien avec l'assurance-emploi, les compressions dans la fonction publique

(l'employeur principal de la région) et la faim dans les écoles (en référence à certains organismes caritatifs, par exemple). Les élèves ont eu peine à transférer leur compréhension des causes des inégalités au XIX^e siècle aux problèmes sociaux contemporains (comme aux intérêts de classes sociales, au capitalisme), même si les solutions qu'ils proposaient étaient inspirées par l'action collective associée aux phénomènes étudiés (la grève, par exemple) et qu'ils croyaient avoir eux-mêmes un rôle à jouer pour provoquer des changements sociaux.

6.2.4. La conceptualisation

Les définitions des concepts explicatifs des phénomènes historiques élaborées par les élèves dans le cadre de la première activité étaient pour la plupart ancrées dans les éléments d'histoire locale qui s'y rattachaient. Le syndicalisme, par exemple, est décrit à partir des grèves des allumettières :

Les femmes n'étaient pas satisfaites de leurs conditions de travail. Elles font une 1^{re} grève. Le patron n'est vraiment pas content. Le salaire des femmes diminue. Les femmes se mobilisent et la population aussi. C'est le début des syndicats et les femmes ont plus de pouvoir ensemble... Après cette 2^e grève, les employés obtiennent de meilleures conditions de travail (C1E4 et C1E12).

C'est également le cas du concept de conditions de travail : « *Les femmes ne pouvaient pas sortir lorsqu'il y avait des incendies* » (C2E20). « *Les femmes enceintes n'avaient pas le droit aux congés de maternité. Elles devaient obligatoirement retourner au travail trois jours après la naissance de leur enfant* » (C1E16). « *Les femmes travaillent 12 heures par jour, et ce, 7 jours sur 7* » (C2E3).

Les concepts de bourgeoisie et de classe sociale ont été appréhendés à partir de l'écart entre les barons du bois et les ouvriers, manifeste dans l'organisation territoriale :

Autour de sa maison [Philemon Wright], il y avait un ruisseau pour séparer les ouvriers du patron. De cette façon, le patron n'avait pas à voir les ouvriers travailler. Donc, il ne voyait pas les conditions de travail pénibles dans lesquelles ils travaillaient. De plus, il était à l'écart des maladies (C1E13).

Et dans le patrimoine bâti : « *Les personnes riches avaient des maisons construites avec de la pierre. Les personnes moins fortunées possédaient des maisons en bois* » (C1E16).

Les élèves ont pu discuter ensemble du sens qu'ils donnaient aux différents concepts après la première activité (enquête de terrain) et se sont servis de ces concepts pour émettre des hypothèses à l'égard de la question de départ. Ces hypothèses convergent vers un peuplement et une organisation sociale et territoriale issus de la richesse des ressources naturelles en Outaouais, les occasions d'en tirer profit pour les bourgeois qui détiennent à la fois le pouvoir politique et économique, ainsi que sur la disponibilité d'emplois découlant de l'industrialisation (notamment associée à la transformation du bois) et du développement des réseaux de transport.

Réinvestis dans le jeu de rôle, certains concepts ont été particulièrement bien intégrés par les élèves qui s'en servaient aisément pour défendre les intérêts du groupe social auquel appartenait leur personnage. Entre autres, les concepts de classes sociales, de bourgeoisie, de commerçant, de conditions de travail, de syndicalisme et d'urbanisation ont fait partie des réponses des élèves aux situations qui leur étaient présentées par les participants-chercheurs. Le concept de bourgeoisie a toutefois causé problème lorsqu'il s'est agi d'expliquer son rôle dans la société locale. Les élèves lui confiaient le rôle de riches propriétaires d'usines ou de chantiers forestiers pouvant fournir de l'emploi et inciter les politiciens à agir en leur faveur. Les autres dimensions économiques et politiques, bien que présentes dans les documents, étaient mal comprises par les élèves.

D'autres concepts ont été plus difficiles à cerner pour les élèves. C'est notamment le cas du concept de « loyalistes », les élèves incluant souvent tous les acteurs anglophones dans ce groupe (dont les Irlandais). Il est possible que les élèves, ayant été peu exposés à l'histoire de la Révolution américaine, ne disposent pas des référents leur permettant de comprendre les origines de ce groupe. De façon générale, les anglophones étaient perçus comme un groupe monolithique, sans divisions internes. À tel point que, dans une des classes, les élèves de la classe ouvrière qui s'étaient dits de descendance irlandaise ont formé des alliances avec les élèves de la bourgeoisie « *parce qu'ils parlent anglais comme nous* » (C2E23).

Les concepts rattachés au pouvoir et au parlementarisme ont également été difficiles à définir pour plusieurs élèves. La présence de privilèges hérités ou sélectivement attribués en fonction de l'origine culturelle se heurtait aux jugements moraux des élèves. L'exclusion de certains groupes du pouvoir politique leur semblait également invraisemblable. Par exemple, le pouvoir du gouverneur d'imposer son veto sur les décisions de l'Assemblée législative a provoqué beaucoup de grogne chez les élèves du groupe du clergé et des agriculteurs/ouvriers : « *Il n'a pas le droit. Même si les bourgeois sont d'accord, nous on est plus nombreux. Ce n'est pas juste* » (C1E4).

7. Discussion

Les résultats de cette recherche établissent l'utilité de l'histoire locale pour favoriser la conceptualisation à partir de repères concrets et proximaux, comme signalé par Peck (dans le chapitre 12 dans cet ouvrage) et le développement de certaines dimensions de la pensée historique, notamment celles qui concernent la pertinence et la perspective historique et la détermination des éléments de changement et de continuité. Ces résultats convergent vers ceux obtenus par Barton (1996, 1997, 2001) dans ses recherches auprès d'élèves du primaire. Les élèves ont toutefois conservé une conception peu précise des temps moyen et long et leur interprétation des causes des phénomènes historiques est demeurée simpliste et monocausale, des résultats analogues à ceux obtenus par Larouche et ses collègues (voir le chapitre 1 du présent ouvrage).

L'enquête de terrain semble toutefois avoir déformé le rapport que les élèves entretiennent avec les sources, les menant à accorder une plus grande importance aux sources matérielles qu'aux sources écrites. À l'instar de Cooper et Dilek (2007), de Lee (1998), de Barton (1997) et de Brophy et VanSledright (1997), nous avons pu constater que les élèves éprouvent certaines difficultés à interpréter les sources écrites, à évaluer leur validité et à comprendre l'origine des différences dans les points de vue des acteurs. Certaines sources ont toutefois été plus sollicitées et plus appréciées des élèves, dont les sources issues de la culture matérielle (le patrimoine bâti en particulier), les photographies et les témoignages d'acteurs historiques qui

comportaient des dimensions affectives. Lerner (1997) souligne que l'affectivité agit comme angle d'entrée accessible aux enfants d'âge primaire pour aborder les phénomènes historiques. Cette dimension peut toutefois occulter les éléments de contexte essentiels à l'interprétation et nuire, globalement, à une compréhension des liens de causalité qui y sont associés. Les activités réalisées auprès des deux classes dont il est ici question n'ont pas réussi à mener les élèves vers un « juste milieu » entre empathie/affectivité et recours aux sources premières, aux interprétations des historiens.

L'ensemble des résultats portant sur le développement de la pensée historique et la conceptualisation chez les élèves exige la révision du mode d'accompagnement des élèves déployé dans le cadre de cette recherche, en particulier en ce qui concerne l'interprétation des sources pour favoriser le passage du patrimoine bâti aux sources écrites. La difficulté éprouvée par les élèves à envisager des causes multifactorielles pour les phénomènes étudiés nous oblige également à revoir les moyens à déployer pour favoriser une interprétation plus étoffée par les élèves.

Il importe de souligner, enfin, que ces expériences en classe ont grandement bénéficié d'un investissement temporel et organisationnel important des enseignants. L'accompagnement soutenu des élèves dans le cadre des activités n'était envisageable que dans la mesure où ces enseignants avaient planifié les activités d'apprentissage dans une perspective interdisciplinaire qu'il importe d'explorer plus en profondeur comme piste de solution aux contraintes temporelles propres au programme d'univers social au primaire. Par ailleurs, les changements à la grille-horaire et la formation des enseignants ne peuvent à eux seuls favoriser la mise en œuvre de pratiques habilitantes pour le développement des compétences liées à la pensée historique et à la conceptualisation. Le temps requis pour élaborer une situation d'apprentissage qui permet l'atteinte de tels objectifs est considérable, en dépit de l'accompagnement et d'un effort collectif. La recherche de sources accessibles, l'élaboration d'un journal de bord pour les élèves, l'identification d'indicateurs pertinents pour évaluer les apprentissages sont chronophages et complexes. La création d'une communauté de pratiques favorisant l'élaboration collective de telles situations requiert que les enseignants disposent de conditions favorables qu'il importe de répertorier et de documenter.

Annexe

Indicateurs du développement de la pensée historique

COMPÉTENCES LIÉES À LA PENSÉE HISTORIQUE	INDICATEURS L'ÉLÈVE EST EN MESURE :
1. Établir la pertinence historique	<ul style="list-style-type: none">• d'expliquer pourquoi [x] est pertinent :<ol style="list-style-type: none">a) en établissant que [x] donne lieu à un changement (a eu d'importantes conséquences, pour de nombreuses personnes, pendant une longue période);b) en montrant comment [x] met en lumière une situation nouvelle ou de longue date.
2. Recourir aux preuves issues de sources primaires	<ul style="list-style-type: none">• d'utiliser plusieurs sources primaires pour construire le récit d'un événement historique ou un argument, notamment en :<ol style="list-style-type: none">a) trouvant et sélectionnant des sources primaires appropriées pour répondre à des questions historiques;b) formulant des questions sur une source primaire dont les réponses devraient jeter une nouvelle lumière sur le contexte historique;c) analysant une source primaire afin de dégager les buts, valeurs et points de vue de l'auteur;d) comparant les points de vue et l'utilité de plusieurs sources primaires;e) déterminant ce à quoi on peut, et ne peut pas, répondre à partir de sources primaires.
3. Dégager la continuité et le changement	<ul style="list-style-type: none">• d'expliquer comment certaines choses changent alors que d'autres demeurent inchangées, à n'importe quel moment de l'histoire;• de discerner les changements au fil du temps dans certains aspects de la vie que l'on considère généralement continus, et de dégager des continuités dans certains aspects de la vie où l'on s'attend à trouver des changements;• de comprendre que la périodisation et les jugements sur le progrès et le déclin peuvent varier selon le but et le point de vue.

<p>3. Dégager la continuité et le changement (<i>suite</i>)</p>	<p>Notamment en :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) plaçant une série d'images en ordre chronologique et expliquant pourquoi elles sont dans cet ordre ; b) comparant deux documents (ou plus) de différentes périodes et expliquant ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé ; c) évaluant le progrès et le déclin du point de vue de différents groupes, depuis un certain moment dans le temps.
<p>2. Analyser les causes et les conséquences</p>	<ul style="list-style-type: none"> • d'identifier le rôle des actions humaines intentionnelles et des contraintes à ces actions dans le changement (A) ; • d'identifier diverses causes d'un événement particulier, à partir d'un ou de plusieurs récits d'un événement ; • de construire des hypothèses. <p>Notamment en :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) décelant les causes possibles d'un événement de la vie quotidienne ; b) analysant un passage historique et examinant les « types de causes » (p. ex. économiques, politiques, culturelles, conditions, actions individuelles) présentées comme telles ; c) établissant la relation entre les motivations et les intentions d'un quelconque intervenant (qui peut être un acteur collectif) et les conséquences de ses actions (A) ; d) créant un graphique des causes et expliquant la disposition choisie.
<p>3. Adopter une perspective historique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • de reconnaître le présentisme dans un récit historique ; • d'utiliser des traces et leur compréhension du contexte historique pour déterminer pourquoi les gens ont agi comme ils l'ont fait (ou pensé ce qu'ils ont pensé), même si leurs gestes semblent au premier regard irrationnels ou inexplicables, ou encore différents de ce que nous aurions fait ou pensé (A).
<p>4. Comprendre la dimension éthique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • de rendre des jugements sur les gestes posés par les gens du passé, de reconnaître le contexte historique dans lequel ils ont posé ces gestes ; • d'utiliser des textes historiques pour étayer leurs jugements sur des questions morales et stratégiques actuelles (A).

Source: Adapté de Seixas, 2006.

Références

- Araújo-Oliveira, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 64-96.
- Audigier, F., Auckenthaler, F.Y., Fink, N. et Haerberli, P. (2002). Leçons d'histoire à l'école primaire, *Cartable de Clio*, 2, 194-217.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Saint-Fons : Institut national de recherche pédagogique.
- Barton, K.C. (1996). Narrative simplifications in elementary students' historical thinking. Dans J. Brophy (dir.), *Advances in Research on Teaching* (vol. 6, p. 51-84). Greenwich : JAI Press.
- Barton, K.C. (1997). « I just kinda know » : Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25(4), 407-430.
- Barton, K.C. (2001). You'd be wanting to know about the past. Social context of children's historical understanding in Northern Ireland and the United States. *Comparative Education*, 37, 89-106.
- Barton, K.C. (2002). « Oh, that's a tricky piece ! » : Children, mediated action, and the tools of historical time. *The Elementary School Journal*, 103(2), 161-183.
- Barton, K.C. et Levstik, L.S. (2003). Why don't more history teachers engage students in interpretation ? *Social Education*, 67(6), 358-361.
- Barton, K.C. et Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Brophy, J. et VanSledright, B. (1997). *Teaching and Learning History in Elementary Schools*. New York : Teachers' College Press.
- Bruner, J. (1977 [1960]). *The Process of Education*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation : entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Colby, S.R. (2007). *Students as Historians : The Historical Narrative Inquiry Model's Impact on Historical Thinking and Historical Empathy* (thèse de doctorat). Denton : University of North Texas, <<http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5192/>>, consulté le 19 février 2014.
- Collingwood, R.G. (1946). *The Idea of History*. Oxford : Oxford University Press.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. New York : Routledge.
- Cooper, H. et Capita, L. (2003). Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons. *Le Cartable de Clio*, 3, 155-168.

- Cooper, H. et Dilek, D. (2007). A comparative study on primary pupils historian questioning processes in Turkey and England: Empathic, critical and creative thinking. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(2), 713-725.
- Dalongeville, A. et Huber, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes: des déstabilisations constructives*. Lyon: Chronique sociale.
- Danker, A. (2005). Multicultural social studies: The local history connection. *The Social Studies*, 94(3), 111-117.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. Dans B. Presseisen (dir.), *Teaching for Intelligence* (p. 91-100). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté: étude multicas* (thèse de doctorat). Montréal: Université du Québec à Montréal, <<http://www.archipel.uqam.ca/5079/>>, consulté le 19 février 2014.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos des recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté: recherches récentes* (p. 213-245). Québec: Éditions MultiMondes.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2011). Trois recherches exploratoires sur la pensée historique et la citoyenneté à l'école et à l'université. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté: recherches récentes* (p. 267-287). Québec: Éditions MultiMondes.
- Foster, S.J. et Yeager, E.A. (1999). « You've got to put together the pieces »: English 12-year-old encounter and learn from historical evidence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 286-317.
- Gaffield, C. (1994). *Histoire de l'Outaouais*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Heron, J. (1996). *Cooperative Inquiry: Research into the Human Condition*. Londres: Sage.
- Huber, M. (2003). La situation-problème comme facilitateur de l'activité du professeur d'histoire. *Ensenanza de las ciencias sociales*, 3, 29-38.
- Le Bourgeois-Viron, R. et Rebiffé, C. (2012). Problématiser en classe d'histoire à l'école élémentaire: deux exemples de situations scolaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 35-49.

- Le Roux, A. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème*. Paris : L'Harmattan.
- Lebrun, J. (2009). Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines ? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 15-36.
- Lee, P. (1998). Making sense of historical accounts. *Canadian Social Studies*, 32(2), 52-54.
- Lee, P. et Shemilt, D. (2003). « A scaffold not a cage » : Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.
- Lefrançois, D. et Demers, S. (2010). *The Quebec History and Citizenship Education Curriculum (QEP) and the Benchmarks of Historical Thinking (BHT): Convergence and Divergence. Benchmarks of Historical Thinking*. Vancouver : The University of British Columbia, Centre for the Study of Historical Consciousness.
- Lerner, G. (1997). *Why History Matters: Life and Thought*. Oxford : Oxford University Press.
- Levstik, L.S. et Barton, K.C. (2005). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah : Erlbaum Publishers.
- Martinand, J.L. (1992). Approches de la didactique (table ronde lors d'un colloque, 13-15 février). Dans J. Colomb (dir.), *Recherches en didactiques: contribution à la formation des maîtres* (p. 25-26). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001b). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. <<http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/geoHistoire/index.asp>>, consulté le 19 février 2014.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (thèse de doctorat). Montréal : Université de Montréal, <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>>, consulté le 19 février 2014.
- Nelson, J. (2001). Defining social studies. Dans W. Stanley (dir.), *Critical Issues in Social Studies Research* (p. 15-38). Charlotte : Information Age Publishing.
- Novack, G. (1972). *Understanding History: Marxist Essays*. New York : Pathfinder Press.
- Ouimet, R. (2010). Les allumettières. *Hier encore*, (2), 47-50.
- Piaget, J. (1950a). La psychologie de l'enfant. *Philosophie – Vol. 11: Philosophie des sciences, psychologie* (p. 193-218). Paris : Hermann.

- Piaget, J. (1950b). *Introduction à l'épistémologie génétique – Tome 3 : La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Plékhanov, G. (2010 [1898]). *Le rôle de l'individu dans l'histoire*. Paris : Karéline.
- Pontecorvo, C. et Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11(3-4), 365-395.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness : Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 63-85). Toronto : University of Toronto Press.
- Ségal, A. (2012). *L'histoire et moi*. Québec : Éditions MultiMondes.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans D.R. Olson et N. Torrance (dir.), *The Handbook of Education and Human Development* (p. 765-783). Cambridge : Blackwell Publishers.
- Seixas, P. (2006). *Les éléments (dimensions) de la pensée historique : un cadre d'évaluation pour le Canada*. Vancouver : Université de la Colombie-Britannique, Centre pour l'étude de la conscience historique, <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr8/tns/tn1.pdf>, consulté le 26 février 2014.
- VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York : Teachers' College Press.
- VanSledright, B. et Brophy, J. (1992). Storytelling, imagination and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29(4), 837-859.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. New York : Oxford University Press.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES VISANT L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE EN SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE

Virginie Martel

Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis)

Sylvie C. Cartier

Université de Montréal

Deborah L. Butler

University of British Columbia

LA LECTURE DANS LE CONTEXTE SPÉCIFIQUE DE L'ENSEIGNEMENT-apprentissage des sciences humaines est de plus en plus considérée comme un facteur de réussite, notamment parce que le traitement de l'information écrite occupe une place fondamentale dans la constitution du savoir historique, géographique et citoyen. Afin de mettre en lumière cette composante complexe de la didactique des sciences humaines, ce chapitre présente une étude réalisée sur le sujet auprès de classes de 6^e année du primaire. Pour ce faire, le contexte justifiant l'étude réalisée est présenté, le cadre théorique est exposé, la méthodologie retenue est décrite et, finalement, les résultats obtenus sont décrits et discutés.

1. Contexte

En contexte d'enseignement des sciences humaines au primaire, le document écrit constitue un pilier de la constitution des savoirs. Lire en sciences humaines suppose que l'élève fasse preuve de différentes compétences, dont celles de sélectionner, juger et comparer les sources documentaires, déceler les informations essentielles, comprendre les sujets traités et produire des interprétations. Les défis que ces compétences posent à un grand nombre d'élèves, particulièrement lors de la lecture de textes didactiques à visée historique (Harniss *et al.*, 2001; Laparra, 1991), et les stratégies pédagogiques permettant de les relever sont étudiés par différents chercheurs (Martel, 2009; Nokes, 2013; Wineburg, Martin et Monte-Sano, 2013).

L'élève a aussi à acquérir des connaissances tirées de ses lectures afin de les utiliser dans la réalisation d'activités variées et de mieux comprendre les sujets traités; c'est ce que nous appelons l'« apprentissage par la lecture » (APL) (Cartier, 2007). L'APL se définit comme un processus et une situation « par lesquels le lecteur-apprenant acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs, et ce, en gérant cette situation et son environnement de travail, tout en étant motivé à le faire » (Cartier, 2006, p. 439).

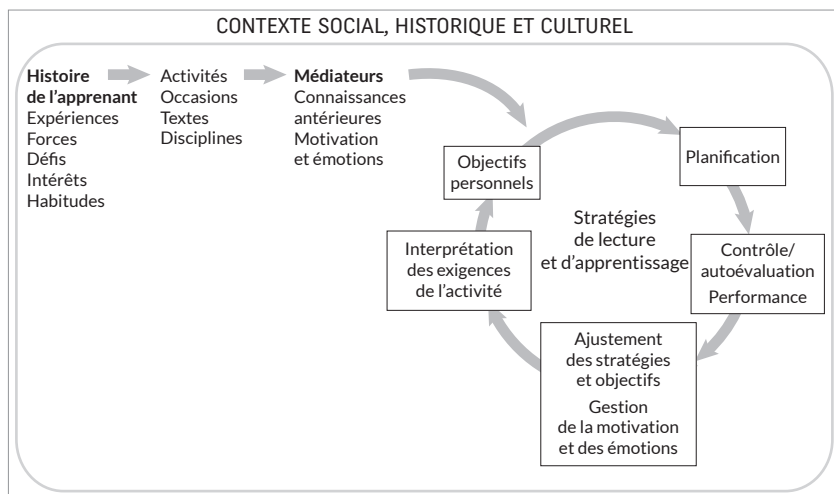
Les travaux sur l'APL, menés au Québec par Cartier et ses collaborateurs, reposent sur un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage auto-régulé dans une activité complexe (voir Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004). Ce modèle (figure 3.1) permet d'expliquer comment un élève s'engage dans des activités comme celle de l'APL en relation avec les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans le présent texte, sa contextualisation à l'apprentissage par la lecture en sciences humaines est présentée.

Lors de l'APL, les acquis personnels de l'élève (p. ex. intérêts et habitudes scolaires), de même que ses connaissances antérieures, sa motivation et ses émotions agissent comme médiateurs dans l'engagement. Selon cette médiation, l'élève autorégule son action. Pour ce faire, il interprète les exigences de l'activité, se fixe des objectifs et a recours aux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (planification, contrôle, ajustement et autoévaluation) et aux stratégies cognitives (p. ex. trouver les informations essentielles).

Une recension d'écrits (Cartier, 2007) sur l'engagement des élèves du primaire dans diverses disciplines montre que leur engagement dans l'APL n'est pas optimal (p. ex. ils cherchent à l'occasion seulement à comprendre). Au Québec, des études montrent que plusieurs élèves éprouvent des difficultés

à apprendre en lisant en sciences humaines (Cartier, Butler et Bouchard, 2010; Cartier, Chouinard et Contant, 2011). Ce problème est sérieux, car il est susceptible d'affecter le développement visé des connaissances et des compétences.

Figure 3.1. Modèle d'apprentissage par la lecture



Source: Adapté de Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004; Cartier, 2007.

Dans cette perspective, deux questions se posent : en contexte de recours au manuel scolaire de sciences humaines, comment les enseignants mettent-ils en œuvre des pratiques pédagogiques sur l'APL? Quels sont les avantages et défis associés à ces pratiques pour les enseignants et les élèves?

2. Cadre théorique

L'APL dans cette étude repose sur un modèle socioconstructiviste qui prend en compte l'interaction entre le processus d'apprentissage de l'élève (aspects cognitifs, affectifs et métacognitifs) et le contexte dans lequel il se réalise (voir à ce sujet Butler et Cartier, 2004; Cartier et Butler, 2004). Le processus d'APL dans l'action repose sur les émotions, la motivation et les connaissances de l'apprenant. Ces éléments agissent comme médiateur tout au long du processus d'APL. Dans l'action, l'élève pense et agit pour interpréter les **exigences** de la situation proposée. Fort de cette interprétation, il se fixe des **objectifs** à partir desquels il planifie les stratégies à utiliser pour réaliser l'activité et

l'apprentissage, et ce, en prenant en compte les consignes de l'activité et ses **expériences et connaissances** d'une telle situation. Pendant celle-ci, il met en œuvre des **stratégies cognitives** afin de traiter les informations contenues dans le texte et de les transformer en connaissances. Tout au long de l'activité, il **contrôle** sa réalisation et son apprentissage et il **ajuste**, au besoin, sa façon de faire. À la fin, il **autoévalue** l'atteinte de ses objectifs et l'efficacité des stratégies utilisées.

Concernant le contexte dans lequel l'APL se réalise, l'enseignant doit planifier des situations de qualité afin de s'assurer que l'élève s'engage de manière optimale lors de l'APL. Leur qualité dépend des buts des disciplines enseignées et de la variété des structures de connaissances (p. ex. une réflexion chronologique en histoire).

Toute situation d'APL comprend des activités, lesquelles doivent respecter trois conditions (Cartier, 2007) : 1) être signifiantes pour faire lire et faire apprendre ; 2) être motivantes pour soutenir l'engagement ; 3) être complexes pour favoriser un traitement en profondeur de l'information et le recours à l'autorégulation de l'apprentissage. Il s'agit, par exemple, de discuter de ce qui a été lu et de prendre position, en entreprenant une démarche de résolution de problèmes (Cartier, 2007). À cet égard, les caractéristiques d'une situation d'APL s'apparentent à celles d'une situation d'apprentissage en sciences humaines tournée vers la problématisation et la conceptualisation (Lebrun et Lenoir, 2009) qui supposent, elles aussi, un processus méthodologique et réflexif complexe. Malheureusement, des enquêtes montrent que les enseignants du primaire recourent peu aux pratiques pédagogiques de qualité pour l'APL (Martel et Lévesque, 2010) et aux pratiques privilégiées pour la didactique des sciences humaines (Lenoir, Maubant et Routhier, 2008 ; VanSledright, 2011), ce qui peut influencer de manière négative sur l'APL de l'élève. Entre autres, les activités proposent régulièrement de répondre à des questions dont la réponse se trouve souvent de manière explicite dans le texte (Fischer et Ivey, 2005).

Le choix des textes est aussi primordial dans la planification d'une situation d'APL. Ce sont principalement les textes issus des manuels scolaires qui sont massivement utilisés, notamment parce que ces supports jouissent d'une grande crédibilité auprès des enseignants (Spallanzani *et al.*, 2001). Or, de tous les types de textes, ceux que l'on retrouve dans les manuels d'histoire sont les plus difficiles à lire pour les élèves (Harniss *et al.*, 2001 ; Laparra, 1991),

d'où l'importance de les choisir avec soin et de prévoir les obstacles qui seront possiblement posés à la compréhension (contenus abstraits, lexique spécialisé, traitement superficiel d'un sujet, etc.) (Ciardiello, 2002).

De même, il importe d'offrir un soutien à l'élève afin qu'il puisse bien s'engager dans la réalisation de situations d'APL (Cartier, Butler et Bouchard, 2010). Pour ce faire, le soutien devrait porter sur les composantes impliquées lors de l'engagement de l'élève (p. ex. sur les stratégies cognitives de lecture et d'apprentissage). Les pratiques de soutien à l'APL sont variées ; elles peuvent s'inscrire dans des actions plus ponctuelles (p. ex. discussion et étayage), des démarches guidées (p. ex. utilisation d'un facilitateur procédural) et la modélisation de stratégies par l'enseignant (Cartier, 2007). La plupart des enseignants offrent peu de soutien pour réaliser ce type de lecture ; ils se contentent de répondre aux interrogations des élèves sur les textes (Fischer et Ivey, 2005 ; Martel et Lévesque, 2010). Recourir au questionnement, aux textes complexes et ne pas offrir de soutien dans le développement de la compétence à l'APL peut avoir comme conséquence de limiter la réussite de l'élève.

3. Objectifs de l'étude

Considérant le contexte et le cadre théorique, les objectifs de l'étude consistent à : 1) décrire les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants sur l'APL dans le contexte du recours au manuel scolaire en sciences humaines et 2) identifier les avantages et les défis associés à ces pratiques pour les enseignants et les élèves de 6^e année.

4. Aspects méthodologiques

Afin de répondre aux objectifs de l'étude, une méthode de recherche mixte a été utilisée : l'analyse de cas multiples (Yin, 2003) insérée dans un design prétest et post-test. Une analyse holistique a d'abord permis d'analyser le contexte d'APL en mettant en relation l'activité vécue par les élèves et leur engagement dans chacune des classes de l'étude et entre les classes. Pour ce faire, des analyses quantitatives (questionnaire) et qualitatives (traces dans les tâches, entrevue) ont été intégrées afin de décrire les cas. En même temps, des analyses ont été réalisées afin de déceler des patrons de réponses dans les façons des élèves de s'engager (questionnaire) selon un design prétest/post-test pour chacun des cas et entre les cas. Cela a permis de découvrir

les liens et les différences qui peuvent être dégagés entre les pratiques des enseignants, et ce, entre le début et la fin de l'activité. Il a aussi été possible de déterminer comment ces similitudes et différences sont reliées à l'engagement des élèves lors d'APL.

La sélection des participants a été faite à partir de la méthode de choix raisonnés (Beaud, 1984). Ils proviennent de quatre classes de 6^e année du primaire. Les quatre enseignants sélectionnés désiraient s'engager dans une recherche sur la lecture en sciences humaines afin de combler des besoins de formation continue. Deux d'entre eux ont accepté de faire vivre à leurs élèves une activité d'APL telle qu'on en trouve dans les ensembles didactiques (contexte sans complément). Les deux autres ont voulu ajouter à cette activité des pratiques pédagogiques complémentaires qui sont reconnues favorables à l'APL selon les résultats de recherche (contexte avec complément). Pour ce faire, ils ont reçu une formation d'une journée et un guide pédagogique présentant toutes les pratiques attendues. La description des enseignants et des élèves selon ces contextes est présentée dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1. Présentation des participants selon les deux contextes de l'étude

CONTEXTES	ENSEIGNANTS			ÉLÈVES				
	NOM ¹	EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT (ANS)	NOMBRE D'ÉLÈVES	GENRES		ÂGE (ANS)	DIFFICULTÉ EN LECTURE ²	À RISQUE D'ÉCHEC ²
				GARÇONS	FILLES			
1. Recours au manuel scolaire sans complément	Anne	25	25	7	18	10,5	6	2
	Luc	3	19	19	0	11	3	0
2. Recours au manuel scolaire avec complément	Renée	25	20	11	9	10,5	4	2
	Mia	3	26	17	9	11	7	3
TOTAL			90	54	36		20	7

1. Noms fictifs.

2. Selon les propos de l'enseignant.

4.1. Le déroulement et les outils de la recherche

La recherche s'est déroulée en trois étapes, entre janvier et mai 2012. Ces étapes, le calendrier des activités et les outils utilisés sont présentés dans le tableau 3.2.

Tableau 3.2. Étapes de l'étude, calendrier des activités et outils utilisés

ÉTAPES		PRÉTEST	MOMENT D'APL	POST-TEST
CALENDRIER		JANVIER	FÉVRIER-MARS	MAI
Outils de recherche	Enseignants	Fiche analytique	Journal de bord	Entrevues-bilans
	Élèves	Fiche de renseignement initial Questionnaire Apprendre par la lecture (QAPL)	Cahier d'activités ou dossier d'enquête	Fiche de renseignement-bilan Questionnaire Apprendre par la lecture (QAPL)

Pour répondre aux objectifs de l'étude, trois outils ont été utilisés auprès des enseignants : une fiche analytique quant aux habitudes pratiques pédagogiques en matière de lecture et d'univers social, un journal de bord permettant de consigner et de commenter chacune des étapes du projet et une entrevue-bilan portant sur l'appréciation des différentes composantes de la situation proposée (guide, manuel et tâches), les obstacles rencontrés et les acquis (transfert en pratiques d'enseignement et apprentissages des élèves).

Trois outils de collecte de données ont aussi été utilisés auprès des élèves : les dossiers d'apprentissage comprenant l'activité et les textes nécessaires à la réalisation de la situation d'APL, les fiches de renseignements informant sur les perceptions à l'égard de l'école et le Questionnaire Apprendre par la lecture (QAPL) ciblant les perceptions des élèves quant à leur engagement lors de cette situation.

Le QAPL (Butler *et al.*, 2011) est de type autodéclaré. Il comporte 22 questions principales et une série d'items qui ciblent les perceptions que l'élève a de chacune des composantes du modèle d'APL. Il est utilisé en référence directe avec une activité spécifique. Par exemple, dans une activité d'APL en sciences humaines, il est demandé à l'élève de répondre à l'affirmation suivante : « Moi personnellement, ce que j'essaie de faire lorsque je **lis pour apprendre dans cette activité**, c'est de : ... » Les items associés à cette

question portent sur plusieurs aspects (p. ex. finir le plus vite possible, bien réaliser l'activité, apprendre sur le sujet, etc.), et l'élève répond aux items à l'aide d'une échelle de fréquence de quatre niveaux (presque jamais, parfois, souvent, presque toujours).

4.2. La compilation et l'analyse des résultats

Les données collectées par les outils et les analyses réalisées ont permis de mettre en relation les perceptions et les pratiques des enseignants avec les perceptions et l'engagement des élèves en lien avec les deux contextes d'APL.

Afin de répondre au premier objectif, les données qualitatives tirées des traces laissées par les enseignants (journal de bord) et les transcriptions de verbatim (entrevues) ont été consignées et ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu (Miles et Huberman, 2003). Les thèmes sont en lien avec le cadre de référence (p. ex. les pratiques de soutien, l'activité, les occasions, les textes, etc.). Il en est de même pour les traces obtenues des élèves (p. ex. les stratégies cognitives). De plus, les données quantitatives ont fait l'objet d'analyses descriptives (fiches analytiques pour les enseignants; fiches de renseignement et QAPL des élèves). Dans chacun des contextes, les résultats obtenus à ces analyses pour les enseignants et les élèves des deux classes ont montré des résultats similaires, ce qui a permis de réaliser le portrait agrégé (au prétest et au post-test) de chacun des deux contextes à l'étude, tant celui des pratiques pédagogiques des enseignants que de l'APL des élèves.

Afin de répondre au deuxième objectif, des analyses comparatives quant aux résultats obtenus au QAPL pour les deux contextes au prétest et au post-test ont été réalisées. Ces analyses permettent de spécifier les portraits d'engagement des élèves lors d'APL dans les deux contextes. Dans ce texte, nous avons choisi de mettre davantage en lumière les résultats obtenus au QAPL en validant ces derniers au regard des analyses qualitatives.

5. Résultats

Les résultats de l'étude sont présentés en lien avec les objectifs poursuivis. Afin de bien contextualiser la présentation des résultats, la situation d'APL qui a été proposée est d'abord décrite, de même que les caractéristiques initiales des élèves de chacun des deux contextes. Ceci fait, les pratiques de soutien à l'APL mises en œuvre par les enseignants ainsi que le portrait général d'engagement

des élèves dans les deux contextes sont présentés. Enfin, la dernière section permet d'examiner l'apport et les limites de l'ajout de pratiques favorables à l'APL en sciences humaines.

5.1. Description générale de la situation d'apprentissage par la lecture proposée

La situation d'APL proposée dans cette étude visait la découverte, par l'élève, de la Chine, une société dont l'organisation se prête au développement de la compétence en univers social : « s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2001, p. 177). Les élèves ayant déjà travaillé l'étude de la société québécoise vers 1980, les lectures à réaliser dans le cadre de cette situation portaient donc sur le thème de la Chine vers 1980. Trois parcours thématiques (le territoire et la population; l'organisation d'un régime communiste; la démocratie, les droits et les libertés) devaient être réalisés par l'élève. Le manuel proposé en lecture (et nouveau pour tous) comporte 62 pages : les textes sont informatifs, ils sont accompagnés d'images diverses, la moyenne de mots par page est de 178 et 44 jugés complexes sont définis dans un glossaire.

5.2. Particularités des élèves dans chacun des contextes au début de l'activité

Une première particularité des élèves dans les deux contextes est la différence dans la proportion de ceux considérés par les enseignants comme éprouvant des difficultés de lecture ou à risque d'échec scolaire. Elle est du quart pour le contexte sans complément et du tiers pour le contexte avec complément. Malgré cela, l'analyse des données montre qu'en général les élèves des deux contextes présentent des portraits de perceptions à l'égard de l'école et de l'APL assez semblables au début de l'activité.

Dans la fiche de renseignement, les élèves de ces contextes ont donné des réponses semblables aux affirmations : « Je trouve que je suis excellent ou très bon... » à l'école (60,4%-60,0%), en lecture (62,8%-60,0%) et en univers social (51,2-53,4%), ainsi qu'à celle leur demandant s'ils aiment lire (énormément et beaucoup) les manuels en univers social (18,6%-17,7%). Au QAPL (prétest), seulement neuf des 150 items du questionnaire présentent des différences significatives entre les élèves des deux contextes. Le tableau 3.3 illustre ce portrait initial (voir page suivante).

Tableau 3.3. Différences significatives quant à la somme des fréquences obtenues pour les réponses « Souvent » et « Presque toujours » au prétest ou au post-test

ITEMS AYANT UNE DIFFÉRENCE SIGNIFICATIVE AU PRÉTEST OU AU POST-TEST	PRÉTEST			POST-TEST		
	% contexte (sans complé-ment) ¹	% contexte (avec complé-ment)	χ^2	% contexte (sans complé-ment)	% contexte (avec complé-ment)	χ^2
CONNAISSANCES ET EXPÉRIENCES						
Situations d'APL proposées (n ^{bre} de fois)	23,3%	61,4%	12,921***	42,9%	66,7%	4,805*
Connaissance du sujet	44,2%	58,1%	1,675	50,0%	95,2%	21,614***
MOTIVATION						
Être capable de comprendre ce que je lis	95,3%	80%	4,736*	85,6%	88,1%	0,105
Réussir si je travaille fort	97,7%	80%	6,820**	97,6%	83,3%	0,57
INTERPRÉTATION DES EXIGENCES DE L'ACTIVITÉ ET CRITÈRES DE PERFORMANCE						
Devoir lier les informations ensemble	20,9%	71,1%	22,251***	33,3%	52,4%*	1,816
Avoir appris ce qu'il fallait	71,4%	93,3%	7,305**	66,7%	81,0%	0,136
Avoir fait de mon mieux	88,4%	84,4%	0,288	97,6%	78,6%	7,265**
Avoir trouvé l'information intéressante	64,3%	71,1%	0,464	52,4%	73,4%	4,141*
Avoir réussi à avoir une idée générale du sujet	57,1%	72,9%	0,034	47,6%	73,8%	6,039*
STRATÉGIES COGNITIVES						
Faire une image mentale de ce que je lis	61,9%	82,2%	4,489*	73,8%	71,4%	0,060
Penser à ce que je sais déjà du sujet	52,4%	63,6%	1,119	45,2%	78,6%	9,894**
Trouver les liens entre les informations	51,2%	63,3%	1,720	45,2%	76,2%	8,435**

STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE						
Commencer l'activité en vérifiant la longueur des lectures	32,6%	53,3%	3,868*	31,0%	54,8%	4,861*
Lors de difficulté, lire plus lentement	83,3%	51,1%	10,150**	76,2%	50,0%	6,186*
À la fin, attendre l'évaluation de l'enseignant	24,4%	48,9%	5,511*	14,3%	33,3%	4,200*
En lisant pour apprendre, s'assurer de connaître le sujet traité	44,2%	77,6%	0,110	42,9%	69,0%	5,845*
Lors de difficulté, faire des liens entre les informations	38,1%	56,8%	3,020	40,5%	69,0%	6,920**
Lors de difficulté, faire des liens avec mes connaissances	42,9%	63,3%	1,401	26,2%	61,9%	10,868**
À la fin, s'assurer d'avoir bien fait le travail	80,5%	68,9%	1,516	90,5%	73,8%	3,977*
À la fin, comparer le travail avec les consignes	61,9%	60,0%	0,033	78,6%	47,6%	8,640**

1. Pourcentages de la somme des fréquences aux réponses : « Souvent » et « Presque toujours ».
* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Au début de l'activité, les élèves du contexte sans complément se distinguent des autres en pensant davantage qu'ils peuvent comprendre ce qu'ils lisent, se faire une image mentale de ce qu'ils lisent, percevoir qu'ils peuvent réussir s'ils travaillent fort et lire plus lentement s'ils éprouvent des difficultés. Ces pratiques sont positives, bien qu'elles ne soient pas optimales en termes d'APL. Les élèves du contexte avec complément, pour leur part, affirment davantage réaliser ce type de situation en classe, avoir à relier les informations ensemble et vouloir apprendre dans ce type de situation, ce qui est à leur avantage dans un contexte d'APL. Toutefois, ils mentionnent plus fréquemment commencer l'activité en vérifiant la longueur des textes et terminer en attendant l'évaluation de l'enseignant, deux pratiques qui permettent peu de s'engager dans l'APL. C'est dans ce contexte que le nombre d'élèves identifiés en difficulté est le plus élevé.

5.3. Pratiques pédagogiques de chacun des contextes et engagement des enseignants et des élèves

Dans les sections qui suivent, les pratiques planifiées et mises en œuvre et le portrait général d'engagement des élèves dans les deux contextes particuliers sont présentés.

5.3.1. Le contexte sans complément

Pour les classes du contexte d'APL fondées sur le manuel scolaire sans complément, la réalisation des trois parcours devait se dérouler sur une période allant de 10 à 16 heures. Le guide pédagogique associé au manuel choisi pour l'étude suggérait aux enseignants toutes les étapes à réaliser. Dans le cahier d'activités, l'élève devait réaliser les tâches proposées; questions-réponses simples, tableaux comparatifs Chine/Québec et questions d'interprétation permettant la synthèse des forces et faiblesses des sociétés étudiées.

Les périodes de travail vécues par les élèves dans le contexte sans complément ont été sensiblement répétitives et très comparables d'une classe à l'autre: courte discussion quant au thème et aux tâches à réaliser, lecture du manuel; réalisation du cahier d'activités; correction des réponses. C'est souvent le cas dans une classe de sciences humaines travaillant à partir d'un manuel (Lebrun, 2001; Lenoir *et al.*, 2008).

Dans ce contexte, seulement la moitié des élèves ont dit avoir apprécié la situation dans son ensemble (53,3%) et la lecture du manuel (46,6%). Un grand nombre souligne que c'est surtout le thème à l'étude qui a motivé leur engagement, comme l'exprime bien un élève (S8): « *Ce que j'ai aimé du projet, c'est qu'il m'a permis d'apprendre sur un pays non démocratique.* » Toutefois, peu d'entre eux ont apprécié le cahier d'activités (18,6%), entre autres l'exigence d'écriture (S12 et S29: « *je n'aime pas écrire* »), sa longueur (S18: « *c'était long* ») et son caractère répétitif (S8: « *c'était toujours pareil* »).

Comme le souligne Anne, « *le thème a dès le début fasciné les élèves* ». Mais, dès le milieu du projet, l'engagement de plusieurs élèves s'est effrité. Luc note dans son journal de bord: « *Mes élèves commencent à trouver les tâches du cahier répétitives et "plates", ce qui les démotive.* » L'analyse des cahiers d'activités complétés par les élèves corrobore ces observations. Les réponses aux premières tâches sont pertinentes et complètes. À mi-parcours, par contre, elles sont davantage incomplètes (parfois un ou deux mots) et plus souvent erronées.

L'analyse des résultats obtenus au QAPL pour les élèves du contexte sans complément (tableau 3.4) montre qu'il y a peu de différences entre le prétest et le post-test, ce qui laisse croire que la situation d'APL proposée a peu influé sur leurs perceptions. Seulement sept items sur les 150 du questionnaire présentent des différences significatives. Au moment du post-test, les élèves mentionnent avoir une plus grande connaissance de l'APL, ils sont plus nombreux à dire qu'ils lisent les résumés de chapitre et à demander de l'aide si nécessaire. Inversement, ils sont moins nombreux à affirmer évaluer la réussite de l'activité par la lecture de tous les textes, essayer d'utiliser de meilleures façons de faire, se demander s'ils ont appris ce qui était visé et penser aux moyens de s'améliorer.

Tableau 3.4. Résultats comparés prétest/post-test des élèves pour le contexte sans complément

COMPOSANTES	ITEMS AYANT UNE DIFFÉRENCE SIGNIFICATIVE	CONTEXTE SANS COMPLÉMENT (N = 44) ¹		
		PRÉ ¹	POST	χ^2
Connaissances et expériences	Connaître l'APL.	62,8%	83,3%	4,543*
Interprétation des exigences de l'activité et critères de performance	Savoir que l'activité a bien été réalisée quand tous les textes ont été lus.	76,2%	52,4%	5,185*
Stratégies cognitives	Lire le résumé du chapitre.	27,9%	52,4%	5,303*
Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage	Essayer d'utiliser de meilleures façons.	78,6%	54,8%	5,357*
	Demander de l'aide en cas de stress.	16,3%	40,5%	6,139*
	Se demander si tout ce qui était visé a été appris.	52,4%	31,0%	3,967*
	Penser aux moyens de s'améliorer.	57,1%	35,7%	3,877*

1. Pourcentages de la somme des fréquences aux réponses: « Souvent » et « Presque toujours ».
* p < 0,05; * p < 0,01; *** p < 0,001.

5.3.2. Le contexte avec complément

Pour les classes du contexte avec complément, la réalisation des trois parcours devait se dérouler sur une période allant de 16 à 20 heures, les ajouts aux pratiques pédagogiques nécessitant plus de temps. Essentiellement, un dossier d'enquête a remplacé le cahier d'activités. Ce dossier, tout en

respectant les thématiques abordées dans les trois parcours initiaux, a été élaboré en prenant en compte les étapes de la démarche de recherche en sciences humaines (MELS, 2001). Il repose aussi sur certaines pratiques pédagogiques favorables à l'APL telles que présentées dans le cadre de référence, dont un travail explicite et récurrent sur l'utilisation des connaissances antérieures en lien avec le critère « Pertinence pour faire apprendre ». Les principales caractéristiques de la situation d'APL proposée pour ce contexte se trouvent dans le tableau 3.5.

Tableau 3.5. Deuxième contexte : principales caractéristiques de la situation d'APL

COMPOSANTES	CONDITIONS	EXEMPLES D'ASPECTS À PRENDRE EN COMPTE
Activité	Pertinence	Faire lire <ul style="list-style-type: none"> • Lectures essentielles pour réaliser l'activité • Liens à établir avec les connaissances antérieures
		Faire apprendre <ul style="list-style-type: none"> • Organisation personnelle de l'information (élaboration) • Résumés de cinq phrases pour les trois parcours (élaboration) • Questionnement final de synthèse des connaissances : prise de position et recherche d'arguments (élaboration) • Organismes graphiques (organisation)
	Complexité	Périodes de cours autour de quinze Sujet de la Chine (et la société québécoise) vers 1980
Textes	Adaptés aux élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Défis divers, spécifiques et adaptés • Consignes claires
		<ul style="list-style-type: none"> • Tâches authentiques : relation avec l'actualité • Situation signifiante pour la compétence en lecture
		<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité d'interaction avec les autres • Tâches variées • Choix possibles
		<ul style="list-style-type: none"> • Textes du manuel adaptés aux capacités de lecture, aux connaissances et aux intérêts de l'élève • Aides à l'apprentissage (glossaire)

La situation d'APL soumise aux classes du deuxième contexte s'inscrit également dans une démarche de soutien à l'APL élaborée par des enseignants du primaire (Cartier, Butler et Bouchard, 2010). Le tableau 3.6 présente des exemples du soutien offert. Dans ce contexte, les exigences sont plus grandes, entre autres en ce qui a trait au nombre d'heures prévues et à l'ajout de tâches portant explicitement sur l'engagement à apprendre lors d'APL.

Tableau 3.6. Deuxième contexte : principales caractéristiques du soutien à l'APL

COMPOSANTES	EXEMPLES
Interprétation des exigences de l'activité et critères de performance	<ul style="list-style-type: none"> • Appel de l'intention : APL.
Connaissances antérieures	<ul style="list-style-type: none"> • Liens entre les connaissances antérieures et le sujet à l'étude. • Retour écrit sur les connaissances liées au thème et aux stratégies cognitives. • Appel d'éléments fondamentaux de la démarche de recherche en sciences humaines : sélection, traitement et critique des sources. • Appel des stratégies utiles à la lecture en histoire : travail sur le vocabulaire et les concepts difficiles, etc.
Stratégies cognitives de lecture et d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Modélisation et explicitation de stratégies liées à l'APL : sélection et organisation de l'information importante (tableaux ou cartes) ; résumé. • Aide méthodologique pour la compréhension d'un texte (p. ex. intention, survol, questionnement, etc.), pour la lecture en histoire (lié au lexique) et à l'APL (lien tâches et stratégies).
Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Planification du « Dossier d'enquête ». • Contrôle du travail après chaque parcours.

Les deux enseignantes du contexte avec complément ont fait réaliser l'ensemble des tâches de l'activité aux élèves et elles ont mis en œuvre diverses pratiques de soutien visées dans cette étude. Comme elles le soulignent dans

leur journal de bord et en entrevues, elles ont par contre eu du mal à engager les élèves dans les tâches d'autorégulation et elles ont fait réaliser certaines tâches en grand groupe afin d'en réduire les difficultés.

Les tâches réalisées par les élèves dans ce contexte ont été comparables d'une classe à l'autre. La réalisation des trois parcours a été organisée ainsi : préparation à la tâche (démarche de planification, retour explicite sur les connaissances antérieures, modélisation des stratégies de lecture et d'apprentissage impliquées et référence à l'aide méthodologique) ; lecture du manuel avec retour sur les stratégies nécessaires à l'APL ; réalisation des tâches du dossier d'enquête ; correction ; autoévaluation de la démarche. Les deux enseignantes en étaient à leur première expérience en soutien à l'APL.

Dans ce contexte avec complément, seulement la moitié des élèves a apprécié la situation dans son ensemble (52,5 %) et seulement le quart, le soutien à l'APL proposé (20 %). L'appréciation globale pour le dossier d'enquête est toutefois plus grande pour les élèves du contexte avec complément (28,6 %) ; comparativement, seulement 18,6 % des élèves du contexte sans complément ont apprécié le cahier d'activités.

Un grand nombre des élèves qui ont aimé réaliser le projet soulignent l'intérêt pour le thème, comme l'illustre l'un d'entre eux (S17) : *« J'ai bien aimé parce que je ne connaissais rien sur ce pays. »* Ceux qui ont moins aimé le projet parlent de la répétition des tâches : *« C'était long et ça répétait les mêmes questions, la même démarche de travail »* (S1). Les commentaires en ce qui a trait au dossier d'enquête témoignent d'un désintérêt causé, entre autres, par la lourdeur et la difficulté des différentes stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage.

L'analyse des dossiers d'enquête montre que presque tous les élèves se sont engagés dans les tâches proposées, sauf pour les tâches d'autorégulation de l'apprentissage moins bien réalisées en fin de projet. Le travail préalable sur les connaissances antérieures a, pour sa part, été fait avec rigueur (phrases complètes et lexique juste). Les résumés des textes et les tableaux comparatifs présentent également des réponses approfondies. Par contre, les réponses sont relativement similaires d'un dossier d'enquête à l'autre, notamment pour les tâches réalisées en grand groupe. À l'entrevue-bilan, Mia, avec l'appui de Renée, conclut : *« Malgré tout l'engagement que nécessite un tel accompagnement en lecture, ce projet nous a tous permis d'apprendre : les élèves se sentent maintenant plus compétents en lecture et moi, je me sens plus compétente pour aider les élèves à lire en univers social. »*

Lorsque l'on s'attarde aux résultats obtenus pour le QAPL (tableau 3.7), on observe peu de différences entre le prétest et le post-test quant à la perception de ces élèves de leur engagement lors d'APL. Seuls 10 items sur les 150 items obtiennent des différences significatives. Toutefois, ces différences se trouvent dans diverses dimensions de l'APL et elles illustrent un sentiment plus positif et la mention à un recours plus fréquent aux stratégies porteuses de réussite. Ainsi, les résultats portant sur la motivation témoignent d'un sentiment de compétence plus grand à l'égard de l'APL à la fin du projet, de même que d'une diminution de l'anxiété. Parallèlement, ces élèves présentent aussi au post-test une estimation de leurs connaissances plus grande vis-à-vis du sujet à l'étude en sciences humaines et du processus d'APL en lui-même. Les analyses qualitatives corroborent ces résultats puisque les élèves, comme les enseignantes, témoignent à maintes reprises, dans les entrevues comme dans les dossiers d'apprentissage, de ce sentiment de compétence à l'égard de la lecture et du thème à l'étude.

Tableau 3.7. Résultats comparés prétest/post-test des élèves pour le contexte avec complément

COMPOSANTES	ITEMS AYANT UNE DIFFÉRENCE SIGNIFICATIVE	CONTEXTE AVEC COMPLÉMENT (N = 46)		
		PRÉ ¹	POST	χ^2
Motivation	Être confiant de pouvoir réussir.	80,0%	97,6%	6,629*
Émotions	Être stressé.	22,2%	7,1%	3,887*
Connaissances et expériences	Connaître le sujet.	58,1%	95,2%	16,252***
	Connaître l'APL.	61,4%	90,2%	9,516**
Objectifs poursuivis	Faire plaisir à d'autres ou les impressionner.	22,7%	4,8%	5,776*
Stratégies cognitives	Copier des parties du texte.	28,9%	9,5%	5,182*
Stratégies d'autorégulation de l'apprentissage	S'assurer de connaître le sujet traité.	47,7%	69,0%	4,013*
	Penser au temps qu'il reste.	65,9%	38,1%	6,664**
	Penser au moment où ce travail sera fini.	31,1%	9,5%	6,170*
	Demander de l'aide lors de difficulté.	31,1%	52,4%	4,052*

1. Pourcentages de la somme des fréquences aux réponses : « Souvent » et « Presque toujours ».

* p < 0,05; * p < 0,01; ***p < 0,001.

Les résultats permettent aussi d'observer des modifications positives en ce qui a trait aux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage. Une différence significative s'observe, entre autres, en ce qui a trait à la gestion des connaissances. Les élèves sont plus nombreux au post-test à souligner l'importance de s'assurer de connaître le sujet traité pendant l'activité.

5.4. Apport de l'ajout de pratiques pédagogiques favorables à l'apprentissage par la lecture

Pour déterminer comment les pratiques de soutien à l'APL mises en œuvre ont contribué à l'engagement des élèves et à la modification de leurs perceptions à l'égard de l'APL, nous avons réalisé la comparaison des résultats obtenus dans les deux contextes (sans et avec complément) au post-test (voir le tableau 3.3).

Ces comparaisons montrent que 20 items sur 150 présentent des différences significatives entre les élèves des deux contextes, la plupart en faveur des élèves du contexte avec complément. Ces différences significatives ne touchent pas aux émotions et aux objectifs poursuivis.

Entre le prétest et le post-test, les élèves du contexte d'APL avec complément se distinguent d'abord sur le plan motivationnel. Ces élèves ont mentionné autant que les élèves du contexte sans complément être capables de comprendre ce qu'ils lisent en post-test (85,6 % et 88,1 %) alors que les résultats étaient en faveur des autres au prétest (95,3 % et 80 %). Il est permis de penser ici que l'activité d'APL et le soutien offert ont eu un apport sur leur perception de la compétence.

Les élèves du contexte d'APL avec complément se distinguent également des autres élèves à propos de leurs connaissances ; ils sont significativement plus nombreux à affirmer connaître très bien le sujet traité dans la situation d'APL proposée (ici la Chine) (95,2 % et 50 %). L'analyse des cahiers d'activités et des dossiers d'enquête est en lien de cohérence avec cette idée. Les réflexions de ces élèves sont en effet plus riches ; elles présentent des liens pertinents entre les informations et une utilisation appropriée du vocabulaire associé au thème à l'étude.

De même, les élèves du contexte avec complément sont aussi plus nombreux à interpréter les exigences de l'activité et les critères de performance comme suit : « Trouver l'information intéressante » (73,8 % contre 52,4 %) et « Réussir à avoir une idée générale du sujet » (73,8 % contre 47,6 %). Ce constat vaut aussi pour les mentions d'utilisation des stratégies cognitives

suivantes : « Je pense à ce que je sais déjà du sujet » (78,6 % contre 45,2 %) et « Je trouve des liens entre les informations » (76,2 % contre 45,2 %). Ces résultats sont intéressants si on considère la place occupée par le travail sur les connaissances antérieures et le travail de mise en relations des informations dans le contexte avec complément. Des constats semblables peuvent aussi être faits pour les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage. Par exemple, au post-test, les élèves du contexte avec complément sont significativement plus nombreux à mentionner se soucier du rôle des connaissances antérieures (69 % contre 42,9 %) et à faire des liens avec leurs connaissances lorsqu'ils rencontrent des difficultés lors d'APL (61,9 % contre 26,2 %). Toutefois, d'autres stratégies travaillées de manière explicite dans le contexte avec complément, comme « Je prends en note les idées importantes » ou « Je résume dans mes mots », ne présentent aucune différence significative quant à leur utilisation au post-test.

Pour leur part, les élèves du contexte sans complément présentent des fréquences de perception plus grandes au moment du post-test pour un item en lien avec l'interprétation des exigences de l'activité « Je sais que j'ai bien réalisé l'activité quand j'ai fait de mon mieux » (97,6 % contre 78,6 %). De même, certaines stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, travaillées auprès des élèves avec complément, trouvent un écho plus important au post-test auprès de ces élèves. C'est le cas des stratégies suivantes : « S'assurer que le travail est bien fait » (90,5 % contre 73,8 %) et « Comparer le travail avec les consignes » (78,6 % contre 47,6 %).

6. Discussion

Par le biais de cette étude, nous avons examiné la mise en œuvre en sciences humaines de pratiques à l'APL en contexte de recours au manuel, avec ou sans compléments pédagogiques, afin, entre autres, de définir les apports et les limites de ces compléments pour les enseignants et pour les élèves.

Deux constats tirés des résultats méritent d'être repris dans la discussion : 1) l'apport observé par l'ajout de pratiques pédagogiques favorables à l'APL aux activités proposées dans le manuel scolaire en sciences humaines sur l'apprentissage des élèves et 2) les défis que représente la mise en œuvre de telles pratiques en sciences humaines au primaire (Martel, 2013).

Les résultats obtenus, bien qu'ils soient modestes, sont prometteurs. Au post-test, les perceptions des élèves du contexte avec complément montrent quelques relations positives entre les pratiques pédagogiques favorables à l'APL mises en place et leurs perceptions et actions. Ces pratiques consistaient principalement à proposer des situations d'APL qui correspondent davantage aux critères répertoriés par la recherche. De même, un soutien explicite à la réalisation de cette situation a été offert afin, entre autres, d'ouvrir la classe d'histoire à l'utilisation des stratégies de littératie (Nokes, 2013). Après l'activité d'APL vécue, les élèves soumis à de tels ajouts ont vu leur sentiment de compétence comme lecteur augmenter. Ils sont aussi davantage conscients du rôle essentiel que jouent les connaissances antérieures dans la construction de connaissances nouvelles et ils affirment connaître mieux le sujet à l'étude. Ces résultats sont encourageants pour documenter les pratiques favorables à l'APL au primaire dans le contexte des sciences humaines, notamment si l'on pense que dans les classes du contexte avec complément, près du tiers des élèves ont été identifiés par les enseignantes comme ayant des difficultés en lecture ou étant à risque d'échec scolaire.

L'appropriation des pratiques d'APL représente par ailleurs des défis pour les enseignants qui soulèvent l'exigence de telles pratiques, inhabituelles en sciences humaines. Il en va de même pour les élèves qui doivent apprendre à s'engager dans des activités souvent nouvelles qui exigent un investissement cognitif et métacognitif important. Notons par ailleurs que le manuel était aussi nouveau pour les enseignants et les élèves, ce qui a pu contribuer aux exigences posées par un tel contexte. Ces résultats nous invitent à réfléchir aux différentes composantes du projet qu'il conviendrait de modifier.

Dans le cas présent, la situation proposée constitue un bon début d'amélioration de pratiques pédagogiques puisqu'elle nécessite de l'élève un réel engagement dans l'activité d'APL en sciences humaines. Cette situation pourrait par ailleurs être améliorée en se référant au cadre de référence de la présente étude (Cartier, 2007). Sur le plan de l'activité, entre autres, la nature motivante de l'activité pourrait être améliorée en réduisant la répétition des tâches et la lourdeur quant à l'exigence de l'écriture (critères de variété et de défi). De même, il serait adéquat de permettre à l'élève de faire plus de choix. Le soutien à l'APL qui consiste à faire réfléchir les élèves sur leur manière de s'engager dans l'APL constitue lui aussi un pas dans la bonne direction.

En fin de projet, les enseignantes du contexte avec complément concluent que ce rapport entre l'APL et les sciences humaines est fondamental, « voire incontournable ».

Conclusion

Cette étude sur l'APL en sciences humaines permet de mieux comprendre comment les pratiques pédagogiques sont reliées à l'APL des élèves. Pour ce faire, les conclusions sont basées sur l'examen de cas particuliers. Pour en vérifier la transférabilité dans des contextes différents, des recherches supplémentaires seront nécessaires.

Dans le cas présent, l'étude contribue à la validation du cadre de référence sur l'APL en montrant la relation entre l'engagement des élèves dans l'activité proposée, le soutien offert en fonction de leurs besoins spécifiques, et ce, dans un domaine d'apprentissage visé (l'univers social) et selon les textes utilisés. Elle montre par ailleurs la pertinence du QAPL pour étudier les perceptions des élèves quant à leur engagement dans cette activité dont les résultats sont en lien de cohérence avec l'analyse des produits permanents.

Selon les objectifs poursuivis dans l'étude, les retombées pratiques sont doubles. D'abord, il importe en sciences humaines de proposer des situations d'APL de qualité qui prennent en compte bien sûr les particularités disciplinaires et la complexité des textes des manuels, mais aussi de tout autre support textuel. Ces situations doivent par ailleurs proposer des activités qui respectent les critères de l'APL tels que la pertinence pour faire lire et faire apprendre, la complexité pour permettre l'autorégulation de l'apprentissage et le caractère motivant pour favoriser un engagement tout au long de l'activité. De même, il importe de voir au soutien des élèves lors d'APL dans le contexte spécifique des sciences humaines. Pour ce faire, les aspects motivationnel-émotionnels, les stratégies cognitives de lecture et d'apprentissage et l'autorégulation de l'apprentissage doivent être considérés comme un processus dynamique. Enfin, elle montre, comme en témoignent Butler, Schnellert et Cartier (2013) et Cartier, Butler et Bouchard (2010), que c'est un effort soutenu dans le temps, et non une intervention ponctuelle, qui peut vraiment faire la différence pour l'appropriation de nouvelles pratiques par les enseignants et le développement de la compétence à apprendre par la lecture des élèves en sciences humaines. À la lumière de ces retombées, il

paraît fondamental de former et d'accompagner le plus grand nombre possible d'enseignants et de futurs enseignants afin de les outiller à faire face aux défis que suppose l'usage de l'APL en sciences humaines.

Références

- Beaud, J.-P. (1984). Les techniques d'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 175-200). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Butler, D.L. et Cartier, S.C. (2004). *Learning in Varying Activities: An Explanation Framework and a New Evaluation Tool Founded on a Model of Self-Regulated Learning*. Winnipeg : Société canadienne de l'étude de l'éducation.
- Butler, D.L., Cartier, S.C., Schnellert, L., Gagnon, F. et Giammarino, M. (2011). Secondary students' self-regulated engagement in reading : Researching self-regulation as situated in context. *Psychological Test and Assessment Modeling. Special Issue – Part II : New approaches to the study of self-regulated learning*, 53(1), 73-105.
- Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité partagée par tous les enseignants. *Vie pédagogique*, 13, 40-42.
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Anjou : Éditions CEC.
- Cartier, S.C. et Butler, D.L. (2004). *Elaboration and Validation of the Questionnaires and Plan for Analysis*. Winnipeg : Société canadienne de l'étude de l'éducation.
- Cartier, S.C., Butler, D.L. et Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster self-regulated learning through reading by elementary school students in a disadvantaged area. *Psychological Test and Assessment Modeling. Special Issue – Part I : New approaches to the study of self-regulated learning*, 52(4), 382-418.
- Cartier, S.C., Chouinard, R. et Contant, H. (2011). Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé : stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 36-64.
- Ciardiello, A.V. (2002). Helping adolescents understand cause/effet text structure in social studies. *The Social Studies*, (janvier-février), 31-36.
- Fisher, D. et Ivey, G. (2005). Literacy and languages as learning in content-area classes : A departure from « Every teacher a teacher of reading ». *Action in Teacher Education*, 27(2), 3-11.
- Harniss, M.K., Dickson, S.V., Kinder, D. et Hollenbeck, K.L. (2001). Textual problems and instructional solutions : Strategies for enhancing learning from published history textbook. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 17(2), 127-150.
- Lappara, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture de textes historiques à visée didactiques. *Pratiques*, 51, 97-124.

- Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'Université de Sherbrooke. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative* (p. 161-180). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2009). La démarche de conceptualisation. Dans J. Lebrun et O. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques* (p. 93-118). Montréal : Éditions Chenelière.
- Lenoir, Y., Maubant, P. et Routhier, S. (2008). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois : continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. Dans L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement entre innovation et tradition* (p. 167-193). Paris : L'Harmattan.
- Martel, V. (2009). Lire et écrire : deux compétences fondamentales. Dans J. Lebrun et O. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques* (p. 177-203). Montréal : Éditions Chenelière.
- Martel, V. (2013). *L'apprentissage par la lecture en sixième année primaire : effet du support de lecture, de la situation de lecture proposée et du soutien en lecture offert sur l'engagement et le sentiment de compétence à lire en sciences humaines* (rapport de recherche soumis en mars au FRQSC). Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Martel, V. et Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : MEQ.
- Nokes, J.D. (2013). *Building Students' Historical Literacies*. New York : Routledge.
- Rivard, L., Cormier, M. et Turnbull, M. (2012). Reading strategies in French immersion classes : Preparing our students for tomorrow. *Canadian Journal of Sciences, Mathematics and Technology Education*, 12(1), 86-102.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- VanSledright, B.A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education*. New York : Routledge.
- Wineburg, S., Martin, D. et Monte-Sano, C. (2012). *Reading Like a Historian*. New York : Teachers College Press.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research : Design and Methods*. Thousand Oaks : Sage.

LES CONCEPTIONS DISCIPLINAIRES VÉHICULÉES DANS LE DISCOURS DES FUTURS ENSEIGNANTS ET DES MANUELS SCOLAIRES

LA SURVALORISATION DE LA MISE EN ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

Johanne Lebrun
Université de Sherbrooke

PLUS D'UNE DÉCENNIE APRÈS L'AMORCE DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE¹, caractérisé notamment par l'implantation du programme de formation visant le développement de compétences « qui invite à établir un rapport différent

1. L'expression *renouveau pédagogique* est employée par le ministère de l'Éducation (MEQ) ou le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), nouvelle appellation du ministère à partir de 2005, pour définir l'ensemble des changements

aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée » (ministère de l'Éducation [MEQ], 2001a, p. 4), un constat de continuité s'impose quant à l'enseignement des sciences humaines et sociales². Les appels au développement de compétences disciplinaires centrées sur la capacité à raisonner et à argumenter à partir de l'analyse et de la mise en relation d'organisations sociospatiales d'un point de vue synchronique et diachronique ont encore peu ébranlé les perspectives expositives et descriptives traditionnellement associées à cet enseignement par les futurs enseignants, les enseignants et les manuels scolaires comme le montrent maintes recherches menées au Québec et ailleurs dans le monde (notamment Lebrun et Lenoir, 2013 ; Tutiaux-Guillon, 2006). Toutefois, cette transmission de connaissances s'opère dans une intervention éducative soucieuse de mettre l'élève en activité. Certes, il est possible d'interpréter ces résultats comme le reflet d'une appropriation insuffisante des orientations ministérielles par les futurs enseignants. Cette option conduit toutefois à postuler des prescriptions ministérielles univoques, une formation universitaire à l'enseignement cohérente par rapport à cette univocité ainsi que des conceptions et pratiques d'enseignement relevant de l'application des balises didactiques et disciplinaires dispensées dans la formation à l'enseignement. Or, les orientations officielles sont traversées par certaines ambiguïtés qui se prolongent éventuellement dans la formation universitaire. Nous optons plutôt pour une analyse en termes d'identification des paramètres didactiques et pédagogiques³ qui semblent présider au travail de didactisation et d'axiologisation⁴ des futurs enseignants et des concepteurs de manuels scolaires afin d'esquisser les conceptions disciplinaires empiriques et leur déterminant.

marquant le secteur de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire sur les plans des programmes de formation, de l'évaluation des apprentissages, du régime pédagogique, des services de l'adaptation scolaire, etc.

2. Pour les raisons évoquées par Lenoir au chapitre 14, nous utiliserons le terme *sciences humaines et sociales* pour désigner le domaine de l'univers social.
3. Les paramètres didactiques renvoient aux éléments spécifiquement liés à la structuration et à la gestion des contenus alors que les paramètres pédagogiques renvoient à des éléments davantage organisationnel et qui ne sont pas propres à la discipline (p. ex. travail en équipe).
4. Le travail de didactisation consiste « à rendre opérationnelles les situations d'apprentissage, par les choix opérés dans la logique des contenus, dans les matériels proposés, dans les tâches à effectuer, dans les consignes données, dans les critères d'évaluation » (Develay, 1995, p. 26) alors que le travail d'axiologisation renvoie au choix « des contenus recelant certaines valeurs en jeu dans les rapports de l'élève au savoir, des élèves entre eux, des élèves à l'enseignant, des savoirs au projet de la société » (*ibid.*).

Le vocable de conception disciplinaire renvoie au construit de discipline scolaire conçue comme « une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (Reuter *et al.*, 2007, p. 85). Comme le souligne Thémines (2005), les finalités « instituent la discipline scolaire » (p. 20). Reuter *et al.* (2007) abondent dans le même sens en affirmant que toute discipline scolaire s'organise autour de finalités, plus ou moins nombreuses, propres à la discipline (apprendre à maîtriser ses contenus, apprendre à penser, à agir, à discourir d'une certaine manière, etc.) ; propres à l'école et à l'ensemble des disciplines (avoir des comportements respectueux, construire une distance réflexive, débattre et argumenter avec raison et dans le respect des autres...) et excédant le cadre scolaire (devenir citoyen, épanouir sa personnalité, accéder à différents univers culturels, préparer le devenir professionnel...). De la représentation des finalités éducatives associées à la discipline découlera une centration sur certains apprentissages (quoi enseigner), sur certaines modalités d'enseignement (comment enseigner et avec quoi enseigner) et sur les compétences nécessaires à l'enseignement de cette discipline.

Avant d'esquisser la ou les conceptions disciplinaires empiriques, nous scruterons d'abord le caractère équivoque marquant les orientations ministérielles sur les plans des finalités éducatives, de la démarche d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre pour l'enseignement des sciences humaines et sociales et de la problématisation des apprentissages. Cette équivocité est susceptible de générer des conceptions disciplinaires diverses. Subséquemment, sur la base des résultats de recherches menées au CRIE, au CREAS et à la CRCIE⁵ dans la dernière décennie, nous dégagerons certains déterminants de l'intervention éducative privilégiés par les manuels scolaires et par de futurs enseignants quant aux finalités éducatives, à la démarche d'enseignement-apprentissage et à la problématisation des apprentissages à l'utilisation des manuels scolaires ainsi qu'aux compétences nécessaires à l'enseignement. Les conceptions disciplinaires empiriques dégagées seront par la suite brièvement discutées en fonction de leur rapport aux directives ministérielles et de leurs apports et limites pour les apprentissages disciplinaires. Des interrogations seront également soulevées quant à la genèse de ces conceptions.

5. CRIE (Centre de recherche sur l'intervention éducative), CREAS (Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences), CRCIE (Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative ; titulaire : Yves Lenoir).

1. Les ambiguïtés des orientations ministérielles

En amont de la question des conceptions disciplinaires empiriques sous-jacentes aux discours et aux pratiques des futurs enseignants du primaire et aux situations d'enseignement-apprentissage (SEA) proposées par des manuels scolaires se pose la problématique des orientations ministérielles. Ces prescriptions sont susceptibles de laisser place à des lectures et interprétations variées sur le plan des paramètres devant structurer l'intervention éducative, notamment en ce qui a trait aux finalités éducatives à privilégier et au rôle de la démarche d'enseignement-apprentissage. Maints travaux ont analysé de manière critique les fondements de la réforme amorcée il y a plus d'une décennie (Gervais, 2002; Jonnaert *et al.*, 2004; Larose *et al.*, 2005; Lenoir, 2009; Lenoir, Larose et Lessard, 2005). Il ne s'agit pas ici de reprendre les conclusions de ces analyses, mais simplement de mettre en exergue certaines tensions ou zones d'ombre entourant l'apport éducatif des sciences humaines et sociales aux missions de l'école québécoise ainsi que l'apport et le rôle de la démarche d'enseignement-apprentissage dans l'intervention éducative.

1.1. Socialiser, instruire et qualifier : quels apports pour les sciences humaines et sociales ?

Trois missions sont dévolues à l'école québécoise : l'instruction, la socialisation et la qualification (MEQ, 2001a). Alors que la socialisation consiste à « transmettre le patrimoine de savoirs communs, à promouvoir les valeurs de base de la démocratie et à préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables » (*ibid.*, p. 3), l'instruction renvoie « au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances » (*ibid.*). La qualification vise, quant à elle, « la réussite scolaire et l'intégration professionnelle des élèves » (*ibid.*). En ce sens, l'apport éducatif des savoirs disciplinaires se décline sur trois plans : l'appropriation de l'héritage culturel ainsi que le développement d'attitudes adéquates à la vie sociale ; l'acquisition des concepts et des principes d'intelligibilité propres aux différentes disciplines, ainsi que le développement de la capacité à mobiliser les savoirs disciplinaires dans la poursuite des études et dans des situations professionnelles.

A priori, le discours ministériel est très explicite quant à l'apport prépondérant des sciences humaines et sociales au développement intellectuel, donc à la fonction critique (Klein et Laurin, 1999) centrée sur la rationalité,

la distanciation, l'objectivation et le raisonnement. En effet, les apprentissages communs à l'ensemble des cycles du primaire sont, d'une part, d'expliquer, de façon rigoureuse et systématique, des réalités sociales et, d'autre part, de les mettre en perspective afin de permettre le développement d'une citoyenneté responsable et éclairée (MEQ, 2001a). Toutefois, la description du sens associé à chacune des compétences laisse entendre que l'instruction conduit naturellement au développement d'attitudes socialement acceptables. Par exemple, pour la compétence intitulée « Lire l'organisation d'une société sur son territoire », le MEQ précise : « La prise de conscience des liens qui existent entre la satisfaction des besoins, l'utilisation des ressources et l'aménagement du territoire contribuent en outre à la responsabilisation de l'élève face à l'environnement » (*ibid.*, p. 172).

En ce qui concerne la compétence « S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire », le développement d'attitudes socialement acceptables est encore plus évident.

Découvrir l'existence d'une variété de cultures, de modes de vie, de religions et d'organisations territoriales invite à la compréhension, à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'autre, tout en renforçant l'identité personnelle et sociale. Cette ouverture aux valeurs et aux croyances différentes des siennes enrichit et consolide sa vision du monde et renforce des attitudes et des valeurs telles que la tolérance et le respect de la différence, essentielle à la vie sociale harmonieuse (*ibid.*, p. 177).

En ce sens, le développement d'une citoyenneté éclairée et responsable repose sur l'instruction, mais celle-ci doit conduire à une socialisation dans une perspective d'adhésion à des valeurs jugées nécessaires au bon fonctionnement social. Ainsi cadrée, la distanciation critique et réflexive risque éventuellement d'être comprise comme la mise en exergue d'éléments des organisations sociospatiales du passé jugés inadéquats à l'aune des valeurs actuelles. En effet, si l'étude de l'empire théocratique inca vers 1500 peut fort bien contribuer au développement de connaissances objectives en regard des différentes formes d'organisation politique qui ont eu cours au fil des siècles, elle peut également donner lieu à un jugement négatif quant aux droits limités des individus par rapport à aujourd'hui. Jugera-t-on son organisation politico-administrative qui procède au recensement minutieux des biens et

des individus comme un signe d'efficacité qui lui a permis de se développer et d'aménager son territoire ou comme un accroc inacceptable aux droits des personnes ?

Outre cette ambiguïté qui subsiste sur le plan de la perspective devant présider à l'instruction et à la socialisation, le programme de formation demeure discret quant à l'apport des sciences humaines à la qualification. On réfère à l'utilisation de situations d'apprentissage partant des réalités actuelles, mais sans ajouter de précisions quant à l'ancrage de cet enseignement dans les réalités professionnelles.

1.2. La démarche d'enseignement-apprentissage : démarche de construction des savoirs ou approche pédagogique ?

Le programme de sciences humaines et sociales mentionne explicitement que pour développer les compétences disciplinaires prescrites, l'élève doit suivre une démarche que l'on désigne sous le vocable de démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire. Cette démarche, décrite du point de vue des tâches que l'élève doit effectuer plutôt qu'en termes de cheminement cognitif, comporte les grandes composantes suivantes : prendre connaissance d'un problème ; s'interroger, se questionner ; planifier une recherche ; cueillir et traiter l'information ; organiser l'information et communiquer les résultats de sa recherche (MEQ, 2001a.). Bien que présentée comme essentielle au développement des compétences, cette démarche d'apprentissage semble subordonnée soit à la démarche pédagogique, soit à la marge de manœuvre professionnelle des enseignants. En effet, dans le document présentant le renouveau pédagogique, le MELS (2005) souligne que :

Le programme de formation appelle une participation active de l'élève, mais laisse à l'enseignant le choix de son ou de ses approches pédagogiques selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves : enseignement magistral ; enseignement explicite ; enseignement par projet ; enseignement par démarche inductive ; enseignement stratégique ; enseignement par coopération, etc. (p. 8).

Par ailleurs, les critères d'évaluation et d'approbation ministériels (MEQ, 2004) pour les manuels scolaires requièrent que les SEA soient structurées selon les trois temps de la démarche pédagogique, en l'occurrence les phases de préparation, de réalisation et d'intégration-réinvestissement des

apprentissages. Si la priorité accordée à l'uniformisation de la structuration des SEA dans les manuels scolaires ne signifie nullement que les démarches d'apprentissage spécifiques à chaque discipline scolaire ne sont pas prises en considération, elle ne les situe pas au cœur de l'intervention éducative. Il en va de même pour la multiplicité des approches pédagogiques répertoriées par le MELS qui ne sont pas nécessairement incompatibles avec la démarche d'apprentissage préconisée pour l'enseignement des sciences humaines et sociales. Toutefois, ces approches ne sont pas mises en relation avec le processus de construction des savoirs. C'est la participation active de l'élève qui est évoquée par les directives ministérielles. De surcroît, aucune précision quant à l'objet ou la dimension sur lequel doit porter l'activité de l'élève n'est introduite dans les textes ministériels. Dès lors se pose la question de la dimension essentielle devant structurer cette démarche (Lenoir et Vanhulle, 2006) : est-ce la dimension didactique qui renvoie aux savoirs à enseigner et au processus d'enseignement spécifiques aux différentes disciplines scolaires ou la dimension psychopédagogique qui renvoie aux caractéristiques des élèves et des formules pédagogiques appropriées ?

1.3. La problématisation des apprentissages : quelles balises opératoires ?

Que ce soit par l'entremise des domaines généraux de formation ou par les incitations à établir des liens avec la réalité des élèves, les situations de vie, qu'elles soient domestiques ou sociales, s'invitent désormais avec plus d'insistance à l'école. Les appels à la problématisation des apprentissages sont également nombreux dans le programme des sciences humaines et sociales du primaire (MEQ, 2001a) : « Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société appelle une démarche de résolution de problèmes » (p. 166) ; « L'élève doit exploiter l'information, résoudre des problèmes et exercer son jugement critique » (*ibid.*, p. 172) ; « Prendre connaissance d'un problème, définir le problème » (*ibid.*, p. 186). Bref, la problématisation, qui va de pair avec la contextualisation des apprentissages, apparaît dorénavant comme un élément central de l'intervention éducative. Ces exhortations trouvent également leur prolongement dans les orientations ministérielles relatives à la formation à l'enseignement qui précise dans les compétences professionnelles à développer que les futurs enseignants doivent apprendre à « créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes » (MEQ, 2001b, p. 143). En dépit de l'importance prépondérante accordée à cette problématisation,

aucun paramètre particulier n'est reconnu pour caractériser et baliser sa mise en place dans les classes. Le flou persiste également dans la documentation officielle prescriptive qui préside à la conception et à l'évaluation des manuels scolaires. La problématisation semble reposer tantôt sur l'ancrage des apprentissages dans des situations permettant à l'élève d'établir des liens entre « ses apprentissages scolaires, les situations de sa vie quotidienne et divers phénomènes sociaux » (MEQ, 2004, p. 12), tantôt sur la « complexité des situations » (*ibid.*, p. 2).

Ainsi, la double injonction curriculaire quant à la problématisation et à la contextualisation des apprentissages qui caractérise le programme de formation (MEQ, 2001a) soulève un certain nombre de questions quant aux modalités opératoires qui y sont associées, mais également quant à ses visées. Est-ce pour « mieux transmettre des savoirs disciplinaires en les contextualisant dans les situations de la vie courante des apprenants, ce qui permet aux apprenants de donner du sens à ce qu'ils apprennent ? Ou pour faire de l'expérience de la vie des apprenants le point de départ des situations d'enseignement/apprentissage ? » comme le souligne Masciotra (2010, p. 1). En l'absence d'une clarification conceptuelle, les appels à la contextualisation et à la problématisation des apprentissages risquent de conduire à des variantes importantes dans l'usage de ces notions.

Cette analyse succincte, et forcément incomplète, du caractère équivoque des orientations ministérielles laisse entrevoir que le processus d'appropriation du programme de formation est susceptible de générer des formes diverses tant chez les formateurs universitaires que chez les futurs enseignants. D'un côté, on évoque la formation intellectuelle et la socialisation de l'élève par le développement de compétences disciplinaires centrées sur l'analyse et la mise en relation d'organisations sociospatiales reposant sur une démarche d'apprentissage rigoureuse. De l'autre, la mise en activité de l'élève, l'intervention éducative de l'enseignant et la structuration des SEA des manuels scolaires destinés à soutenir cette intervention sont décrites sans référer explicitement aux opérations cognitives sous-jacentes à la construction des savoirs disciplinaires.

2. Les conceptions disciplinaires empiriques

L'esquisse des conceptions empiriques repose sur une synthèse des résultats de recherches menées dans les dernières années au CRIE, au CREAS et à la CRCIE⁶ en regard des finalités, des démarches d'enseignement-apprentissage, de l'apport des manuels scolaires ainsi que des compétences nécessaires à l'enseignement.

2.1. Les finalités éducatives : un discours centré sur la socialisation

Tant les résultats d'entretiens semi-directifs (Lebrun, Hasni et Oliveira, 2008) que ceux en lien avec deux enquêtes par questionnaires (Lebrun et Lenoir, 2013; Lebrun *et al.*, 2011; Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir, 2010) menées auprès de futurs enseignants du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire montrent que les motifs les plus fréquemment évoqués pour justifier l'importance de l'enseignement des sciences humaines et sociales renvoient à la socialisation en termes d'acquisition des connaissances de base sur le fonctionnement de sa société d'appartenance et du développement d'une citoyenneté ouverte et tolérante. Les résultats présentés par Araújo-Oliveira au chapitre 7 vont sensiblement dans le même sens. Les finalités intellectuelles associées à cet enseignement sont largement passées sous silence. La contribution des sciences humaines et sociales se décline prioritairement en fonction de leur capacité à fournir des points de repère géographiques et historiques de base ainsi que les attitudes sociales pour savoir se comporter en société. En cohérence avec cette finalité, le développement d'attitudes sociales est reconnu comme l'apprentissage le plus important que les élèves doivent faire dans cette discipline (Lebrun *et al.*, 2010). Une analyse des cadres opératoires⁷ privilégiés par les futurs enseignants et les manuels scolaires

6. Les données proviennent principalement des recherches suivantes : *Rapports entre pratiques de futurs enseignants du primaire et matériel scolaire: pratiques d'appropriation ou détermination des pratiques?* (FQRSC, n° 2003-ER-82660; chercheur principal: Y. Lenoir); *Le rapport au savoir dans l'enseignement de l'univers social et de la science et technologie au primaire: construction ou transmission d'une vision du monde?* (CRSH 2004-2007, n° 410-2004-1826; chercheuse principale: J. Lebrun); *La problématisation des apprentissages au primaire: le point de vue des formateurs, des futurs enseignants et des manuels scolaires* (CRSH 2009-2012, n° 410-2009-1684; chercheuse principale: J. Lebrun); *Étude des dispositifs didactiques sous-jacents aux manuels scolaires approuvés pour l'enseignement de l'univers social au primaire* (FQRSC, n° 2007-NP-113946; chercheuse: J. Lebrun).

7. Par cadre opératoire, nous entendons les postulats, les références et les paramètres qui semblent être à la base de la structuration des situations d'enseignement-apprentissage.

(Lebrun *et al.*, 2011) montre également que le principe d'intelligibilité disciplinaire associé aux finalités intellectuelles n'est pas pris en considération. Les savoirs disciplinaires sont conçus comme contribuant à la transmission de la « bonne vision du monde ». Ils viennent compléter ou se substituer aux savoirs expérientiels de l'élève afin de rectifier sa vision du monde, soit en mettant à la disposition de l'élève une contrepartie générale à une expérience individuelle nécessairement limitée, soit en remplaçant les savoirs expérientiels inadéquats de l'élève (*ibid.*). Le processus de complétion ou de substitution s'opère par l'entremise d'une démarche d'enseignement-apprentissage visant, entre autres, la prise de conscience par l'élève de l'insuffisance ou de l'inadéquation de son bagage personnel de connaissances.

2.2. La démarche d'enseignement-apprentissage : des conceptions variables

Le discours des futurs enseignants en regard de la démarche d'enseignement-apprentissage en sciences humaines et sociales (Lebrun, Hasni et Oliveira, 2008) révèle des connaissances et des préoccupations variées. Questionnés sur les aspects importants de cette démarche, ils mentionnent tantôt des phases (p. ex. expression des perceptions initiales), tantôt des apprentissages visés (p. ex. comprendre le mode de vie) ou des moyens ou stratégies employés (p. ex. utiliser des supports visuels). Les résultats émanant d'une enquête par questionnaire (Lebrun *et al.*, 2011) où les futurs enseignants devaient exprimer leur degré d'accord avec des énoncés en lien avec l'accession aux savoirs révèlent des positions tout aussi variées. Si la majorité des futurs enseignants questionnés considèrent que l'apprentissage repose sur un processus alliant un questionnement de départ suivi d'une recherche d'informations, une proportion à peine moins élevée opte soit pour un processus centré sur le questionnement suivi d'une exposition des contenus, soit pour une observation menant à la découverte des savoirs.

Cette variation dans les conceptions quant aux caractéristiques de la démarche d'enseignement-apprentissage et au processus d'accession au savoir avait déjà été mise en exergue en 2001 dans le cadre d'une analyse de 202 planifications de SEA effectuées par de futurs enseignants (Lebrun et Lenoir, 2001) en lien avec le programme d'études précédent (MEQ, 1981). Cette analyse reconnaissait l'existence de trois modèles distincts d'intervention éducative : le premier, largement prédominant, centré sur l'exercitation, le deuxième, moins fréquent, centré sur l'observation et le troisième, axé sur

une démarche à caractère scientifique de construction des savoirs, demeurant une exception. Entre ces modèles de planification bien typés émergeait une multitude de variantes allant de méthodes transmissives traditionnelles aux activités strictement ludiques. Dans la majorité des cas, la mise en place d'une situation-problème s'avérait hautement problématique.

On constate la même situation du côté des manuels scolaires. Une analyse des fonctions associées à la contextualisation et à la problématisation des apprentissages dans les propos liminaires de cinq collections de manuels scolaires de sciences humaines et sociales du 3^e cycle du primaire (Lebrun, à paraître) illustre que ces processus sont mis en relation avec les fonctions d'intéressement et de guidance. La fonction d'intéressement renvoie à la mise en forme du savoir et à l'enrôlement de l'élève par la présentation de tâches motivantes susceptibles de susciter son intérêt, de piquer sa curiosité alors que la fonction de guidance consiste à exposer à l'élève la tâche à effectuer. À titre d'exemple, les situations problèmes, telles que dénommées dans *En temps et lieux* (Leblanc, Sarrasin et Robitaille, 2005), se présentent toujours selon un libellé allant comme suit : « Dans ce module, tu vas découvrir le Canada en 1820. Tu verras les changements survenus dans la société canadienne entre 1745 et 1820. Tu auras à répondre à la question suivante : ces changements ont-ils amené les habitants à participer aux décisions ? » (Guide d'enseignement A, module 1, p. 8) ou encore « Ton défi sera de trouver les principaux changements survenus à l'époque et leur influence sur le mode de vie des habitants » (*ibid.*, module 2, p. 8). *Sur la piste* (Bernier, Davignon et Saint-Martin, 2003), qui utilise le vocable de problème, propose aux élèves de découvrir « Comment les Québécois vivaient-ils vers 1905 ? Ton défi : réaliser un album qui rendra compte de la société québécoise vers 1905 » (Manuel A, dossier 1, p. 5 et 6) ou de découvrir la diversité des sociétés canadiennes vers 1905 en relevant le défi suivant : « Comparer des sociétés canadiennes de 1905 au cours d'un rallye à travers des kiosques d'information » (*ibid.*, dossier 4, p. 27). Les « modalités opératoires proposées dans ces mêmes manuels scolaires lors de l'amorce des SEA » (*ibid.*) s'appuient essentiellement sur une perspective descriptive et énumérative qui sollicite les connaissances factuelles de l'élève (p. ex. Ce que tu sais sur... ? Que remarques-tu sur... ?) en regard de certaines caractéristiques naturelles et humaines d'une société et de son territoire. Dès lors, l'utilisation d'une terminologie en lien avec la contextualisation et la problématisation s'actualise dans un modèle transmissif, ce dont les futurs enseignants semblent conscients comme nous le verrons à la section suivante.

Les manuels scolaires de cette génération ne sont ainsi guère différents des manuels précédents centrés sur une exposition du savoir soutenu par une mise en scène qui se veut attrayante pour l'élève, mais qui demeure en marge du savoir comme le révèle une analyse comparative des démarches d'enseignement-apprentissage proposées dans les « anciens » et les « nouveaux » manuels scolaires de sciences humaines et sociales (Lebrun, à paraître).

2.3. Les manuels scolaires : un mal nécessaire

À l'encontre du Ministère qui considère les manuels scolaires comme des outils indispensables qui conditionnent largement le processus d'enseignement-apprentissage (MEQ, 1997), les réponses de futurs enseignants lors d'entretiens semi-structurés révèlent qu'ils sont réticents à accorder aux manuels scolaires cette prépondérance (Lebrun, Hasni et Oliveira, 2008). Un doute semble régner chez près de la moitié des répondants au regard de l'apport du manuel scolaire dans sa forme actuelle. Il serait ennuyeux, démotivant et il renforcerait la passivité de l'élève. Il n'est pas concret et il ne permet pas la prise en considération des intérêts et du questionnement des élèves. Il est déconnecté de la vie courante. Pour d'autres, il représente un frein à un investissement professionnel et il limite la créativité de l'enseignant. En fait, le recours aux manuels scolaires semble perçu comme un aveu d'incompétence. Cette réserve s'accompagne toutefois d'un regard évaluatif centré sur les attributs formels et structurels qui s'ancrent peu aux spécificités disciplinaires et aux fondements didactiques. Les incidences positives et négatives associées à l'usage du manuel scolaire ne sont pas posées en termes d'inadéquation pour le développement des compétences disciplinaires. Les propos sont avant tout orientés vers la motivation de l'élève. Les critères de sélection évoqués pour choisir un manuel ou pour définir un « bon manuel » dénotent des préoccupations avant tout d'ordre motivationnel.

2.4. Les compétences nécessaires à l'enseignement : créativité et dynamisme

Les références au dynamisme, à la créativité et à la capacité à intéresser les élèves par la mise en œuvre de SEA concrètes et stimulantes trouvent leur prolongement dans les réponses des futurs enseignants en regard de ce qu'un enseignant doit détenir (quels savoirs, savoir-faire, savoir-être, quelles compétences, etc.) pour bien enseigner les sciences humaines et

sociales. Des attitudes adéquates telles la curiosité et l'autonomie ainsi que la maîtrise des contenus représentent le cœur de la compétence enseignante selon les résultats de deux enquêtes (Lebrun *et al.*, 2010 ; Lebrun *et al.*, 2008). Les connaissances pédagogiques et didactiques ne viennent qu'au troisième rang. En cohérence avec ces résultats, la maîtrise insuffisante des contenus disciplinaires est reconnue comme la plus importante difficulté rencontrée par les futurs enseignants alors que le manque de temps prévu à la grille horaire pour l'enseignement de ces disciplines vient au deuxième rang (Lebrun *et al.*, 2010). Ces résultats laissent sous-entendre que les compétences en enseignement ne s'alimentent pas prioritairement à une connaissance du processus d'enseignement-apprentissage propre à une discipline ou encore que cette connaissance se développerait naturellement sur la base d'une maîtrise des contenus et d'attitudes favorables.

3. Discussion

L'ensemble des résultats témoigne d'une conception disciplinaire placée sous le sceau d'une socialisation normative, de l'exposé descriptif des réalités géographiques et historiques enrobé dans des situations d'enseignement-apprentissage attrayantes reposant sur la mise en activité de l'élève. Bien que des variantes existent, la conception disciplinaire qui prédomine associe l'enseignement des sciences humaines et sociales au développement d'attitudes socialement acceptables et à l'acquisition d'un corpus de connaissances de base sur la société d'appartenance de l'élève. La démarche d'enseignement-apprentissage ne se structure pas en fonction d'un cheminement cognitif spécifique, mais plutôt au regard de la SEA susceptible d'intéresser les élèves, d'où l'importance de la mise en forme du savoir (p. ex. construction de maquette, élaboration d'affiche, etc.). Pour ce faire, l'enseignant se doit avant tout, d'une part, d'être créatif et dynamique et, d'autre part, de maîtriser les contenus qu'il doit transmettre. Cette conception disciplinaire est cohérente avec le versant psychopédagogique du discours entourant le renouveau pédagogique qui insiste sur la participation active de l'élève sans poser cette participation en lien étroit avec les savoirs. Il en découle possiblement des limites importantes quant aux apprentissages disciplinaires.

A priori, l'utilisation de la réalisation d'un kiosque d'information ou d'un rallye, par exemple, pour donner une intentionnalité aux apprentissages est légitime et louable. Toutefois, poussée à l'extrême, la forme prend le pas

sur le contenu et les savoirs disciplinaires sont relégués en périphérie des apprentissages. En effet, une substitution s'opère éventuellement entre la mise en activité de l'élève et les objets d'études et d'apprentissages, ces derniers devenant en quelque sorte le contexte. Dans ce cas de figure, où la forme transcende le contenu, la médiation de l'enseignant risque de porter davantage sur cette mise en forme que sur le contenu. Le défi pour l'élève n'est pas directement lié à l'analyse d'organisations sociospatiales, il est en lien avec l'apprêtage ou la mise en forme des réponses exposées par l'enseignant ou lues dans les textes des manuels scolaires. Si les apprentissages ne sont pas exclus, ils seront avant tout d'ordre factuel et transversal.

Doit-on y voir le reflet d'une crise du sens, comme le souligne Fabre (2011), pour qui le désintérêt des élèves pour ce qui ne présente aucun enjeu conduit « à la survalorisation de la problématique pédagogique de la motivation, laquelle reste souvent extrinsèque au contenu lui-même » (p. 122)? La question demeure ouverte, mais dans la mesure où des résultats semblables ont été dégagés pour l'enseignement du français, des mathématiques et des sciences et technologies au primaire (p. ex. Lebrun *et al.*, 2011; Hasni et Roy, 2006; Morin, 2008; Morin et Corriveau, 2010), on ne peut qu'interroger également la formation didactique dispensée dans les universités et dans les milieux de pratique ainsi que l'influence des prescriptions ministérielles qui orientent cette formation. L'interprétation ou la lecture psychopédagogique des orientations ministérielles est-elle le fait uniquement des futurs enseignants? Les formateurs universitaires et les enseignants encadrant la formation en milieu de pratique sont-ils réellement étrangers à cette lecture? En dépit de leur caractère partiel et non généralisable, la convergence et la stabilité des résultats dégagés depuis dix ans sur le plan de la faible variation entre les réponses des futurs enseignants selon l'année de formation, l'université et les disciplines scolaires ne laissent-elles pas présager soit l'incapacité de la formation à faire évoluer les conceptions et les pratiques, soit une formation qui contribue à conforter ces conceptions et ces pratiques? Ne convient-il pas également de prendre en considération les nombreux défis que pose un enseignement disciplinaire pour un enseignant généraliste? Contextualiser et problématiser des apprentissages disciplinaires à partir des savoirs expérientiels des élèves ou les soutenir dans une analyse critique d'organisations sociospatiales, d'un point de vue tantôt synchronique tantôt diachronique, n'est certes pas une tâche aisée. En ce sens, les préoccupations de nature psychopédagogique que les futurs enseignants semblent privilégier sont éventuellement à mettre en

relation avec la maîtrise insuffisante des contenus disciplinaires qu'ils identifient d'ailleurs comme la principale difficulté rencontrée. Enfin, il importe de ne pas oublier que le poids des modèles traditionnels disciplinaires centrés sur la mémorisation de savoirs propositionnels considérés comme vrais, incontestables selon « une trame continue » (Lucas, 2001, p. 29) de nature chronologique pour l'histoire et selon « le paradigme de l'inventaire nomenclatural » (Clerc, 2002, p. 18) pour la géographie, ne prédispose pas nécessairement ces disciplines à s'appuyer sur des situations d'apprentissage contextualisées et problématisées (Tutiaux-Guillon, 2006). Force est de constater cependant que de nombreuses questions demeurent sans réponse quant aux fondements épistémologique, curriculaire et didactique qui président à la formation à l'enseignement et quant à la part de la réflexion didactique dans l'agir professionnel d'un enseignant.

Conclusion

Le MELS (2005) stipule que les conditions assurant le succès du renouveau pédagogique passent par l'appropriation des programmes disciplinaires, mais que dans l'application des programmes, le respect « de l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants quant au choix des méthodes et approches pédagogiques à utiliser demeure reconnue » (p. 9). Cette position, malgré la confusion qu'elle peut générer comme nous l'avons soulignée dans ce chapitre, demeure néanmoins la clé du succès. En effet, l'autonomie professionnelle s'accompagne d'une responsabilisation. Elle doit s'exercer en regard d'une appropriation critique des programmes disciplinaires et d'un appui sur des connaissances validées. En ce sens, il incombe aux formateurs universitaires et en milieu de pratique de mettre en place les conditions favorables à cette réflexion critique.

Mais encore faut-il que les futurs enseignants acceptent de mettre à distance les savoirs expérientiels en lien avec leur propre parcours scolaire et d'entrer véritablement dans un processus de professionnalisation.

Références

Bernier, B., Davignon, M.-F. et Saint-Martin, J. (2003). *Sur la piste. Guide d'enseignement A*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

- Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. Dans M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 17-31). Paris : ESF Éditeur.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gervais, F. (2002). Le renouvellement des programmes de formation à l'enseignement au Québec : vers un renversement épistémologique. Dans M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (p. 79-93). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Hasni, A. et Roy, P. (2006). Comment les manuels proposent-ils d'aborder les concepts scientifiques avec les élèves ? Cas des concepts de biologie. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 125-161). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Klein, J.-L. et Laurin, S. (dir.) (1999). *L'éducation géographique : formation du citoyen et conscience territoriale* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F., Lenoir, Y., Pearson, M. et Morin, J.-F. (2005). Les construits de compétence et de transversalité dans le nouveau curriculum du primaire et du secondaire : fondements épistémologiques et perspectives. Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 141-165). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Leblanc, G., Sarrasin, L. et Robitaille, J. (2005). *En temps et lieux. Guides d'enseignement A*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lebrun, J. (à paraître). Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ? *Revue canadienne d'éducation/Canadian Journal of Education*.
- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines : quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles ? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 1-30.
- Lebrun, J., Hasni, A. et Oliveira, N. (2008). Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement. Dans G. Baillat et A. Hasni (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires : perspectives actuelles* (p. 219-247). Sherbrooke : Édition du CRP.

- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes : les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569-594.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2013). La place secondaire des savoirs disciplinaires dans le discours de futurs enseignants québécois du primaire : le reflet d'un rapport aux finalités de l'école? (dossier thématique). *Pro-Posições*, 24(1), 43-59.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira, A. Morin, M.-P. et McConnel, A.-C. (2011). Characteristics and contributions of school subjects at the elementary level: Results of a survey of pre-service elementary teachers from four Quebec universities. *Educational Review*, 63(2), 159-177.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin... mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (dir.) (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lucas, N. (2001). *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Masciotra, D. (2010). L'expérience en action : la clé d'une approche dite située. Dans D. Masciotra, F. Medzo et P. Jonnaert (dir.), *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards* (p. 13-29). Montréal : ACFAS.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1981). *Programme d'études, primaire (histoire, géographie, vie culturelle et économique)*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique. Enseignement primaire et secondaire*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2005). *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit le changement. Préscolaire, primaire et secondaire*. Québec : MELS.
- Morin, M.-P. (2008). Les connaissances mathématiques et didactiques chez les futurs maîtres du primaire : quatre études de cas. *Canadian Journal of Education*, 31(3), 537-566.

- Morin, M.-P. et Corriveau, A. (2010). Intégration des technologies de l'information et de la communication en mathématiques : le cas de la formation des enseignants du primaire. Dans J. Proulx et L. Gattuso (dir.), *Formation des futurs enseignants de mathématiques : quels modèles, quel équilibre? Discussions et débats entre la relève et l'expérience* (p. 43-58). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF Éditeur.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Thémines, J.-F. (2005). L'innovation et les structures disciplinaires en histoire-géographie. Dans J. Fontanabona et J.-F. Thémines (dir.), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques* (p. 17-27). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des questions vives en histoire-géographie. Dans A. Legardez et L. Simoneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 119-135). Paris : ESF Éditeur.

AGENTIVITÉ, CITOYENNETÉ ET MANUELS SCOLAIRES AU PRIMAIRE¹

David Lefrançois

Université du Québec en Outaouais

Marc-André Éthier

Université de Montréal

Stéphanie Demers

Université du Québec en Outaouais

Nadine Fink

Université de Genève

LES MANUELS SONT SOUVENT PRÉSENTÉS COMME D'IMPORTANTES moyens d'aider les élèves à atteindre les buts des plans d'études (Aubin, 2006) ; ceux développés pour le programme Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté du primaire n'y échappent pas. L'objectif de ce texte est de synthétiser le contenu des chapitres choisis de quelques manuels destinés à l'étude de ce domaine disciplinaire au primaire et d'entrevoir l'usage qui en est fait en classe. Nous avons choisi ces chapitres parce que cette étude s'inscrit dans un projet plus large sur les manuels d'histoire au primaire et au secondaire. La synthèse du contenu que nous présentons d'abord permettra d'identifier les

1. Recherche financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), de 2010 à 2014.

acteurs de ces récits et d'analyser le discours qu'ils tiennent sur les causes de l'évolution politique et les relations entre ces causes et les acteurs historiques, à savoir : 1) quelle place les manuels assignent-ils aux quêtes politiques? ; 2) à quels acteurs les auteurs de manuels distribuent-ils les rôles liés à ces quêtes?

Après avoir présenté le problème, le cadre théorique et la méthode dont émane cette recherche, nous en exposerons les résultats. Enfin, pour discuter de ces résultats, nous prendrons en considération trois cas, observés dans des classes du 3^e cycle de la région de Montréal, d'enseignante faisant un usage systématique d'un manuel. Cette brève description de différents dispositifs didactiques mis en œuvre dans les classes observées ouvre la voie à une analyse du type d'agentivité (c'est-à-dire ce qui est reconnu dans le texte comme un moteur de l'histoire) que véhiculent et impliquent les usages des manuels en classe.

1. Contexte pratique et problème de recherche

Les cours québécois du domaine de l'univers social (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007 ; ministère de l'Éducation [MEQ], 2001, 2004) font régulièrement l'objet de contestations ciblées dans certains médias de masse (Bédard et Bouvier, 2013), bien que des voix discordantes se soient élevées (Cardin, Falardeau et Bidjang, 2013). De façon prépondérante, ces remises en question ont surtout porté sur l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire, mais l'ordre primaire a également fait l'objet de contestations et de questionnements (Coalition pour l'histoire, 2009, p. 5 ; Courtois, 2009), notamment depuis la consultation du gouvernement du Québec intitulée « Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire » et lancée à l'automne 2013. Notre analyse de ce débat nous porte à croire que la majorité des divers avis qui ont circulé peut se ramener à deux principales positions idéologiques antinomiques (Boutonnet, Cardin et Éthier, 2013).

Certains porteurs de la position majoritaire, mais pas tous, se réclament d'une tradition historiographique conservatrice, défendent une mémoire historique particulière, appuient la reproduction sociale et s'opposent avec vigueur à ces programmes, comme Bédard (2008). À leurs yeux, « [l]e contenu du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* est surtout axé sur l'histoire des nations autochtones et de la diversité culturelle au Canada »

(Coalition pour l'histoire, 2010, p. 5)². Quant au programme Histoire et éducation à la citoyenneté destiné au deuxième cycle du secondaire, certains déplorent le fait qu'« on ne met [...] pas en relief de grands personnages de notre histoire de cette époque – Champlain, Jeanne Mance, Frontenac, d'Iberville, etc. » (Courtois, 2009, p. 24)³.

Pour la plupart, les tenants de l'autre position voudraient que les programmes d'univers social au primaire et au secondaire développent l'esprit critique des élèves, ainsi que leur capacité à coopérer, réfléchir, se conscientiser, se réguler et délibérer. Certains d'entre eux s'identifient aux idées de Dewey ou de Freire. Ils appuient ce qui, dans le programme, va en ce sens. Ils souscrivent en outre à l'idée que l'étude de l'histoire peut aider à induire que le recul des oppressions et des exploitations, comme tout phénomène politique, résulte d'ordinaire des actions collectives des gouvernés eux-mêmes⁴ dans leur conflit avec ce qui, au quotidien, produit et reproduit les rapports et privilèges sociaux conférant à une catégorie d'individus le pouvoir culturel ou économique (Novack, 1971)⁵.

Ils croient aussi (voire surtout) qu'un enseignement n'exigeant que la remémoration d'une liste d'institutions publiques ou de droits et devoirs – ou la mémorisation d'une interprétation historique, *a fortiori* si elle ne met en scène

-
2. Pourtant, il suffit d'ouvrir le programme du primaire pour trouver, dans les contenus obligatoires, toutes les références et les figures de l'historiographie populaire (mais aucune figure amérindienne)... En effet, s'il ne propose que de grandes périodes, le programme place pourtant à l'intérieur de celles-ci des événements bien connus de l'histoire canadienne ou québécoise, dans une rubrique intitulée « Influence de personnages et incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale » : Talon, Frontenac, Conquête, Mercier, Fédération canadienne, Révolution tranquille, Lesage, etc. On y étudie aussi les changements survenus entre 1820 et 1900, puis entre 1900 et 1980 (MEQ, 2001, p. 180).
 3. Nuançons : dans ce programme, par exemple, l'on compte trois occurrences de Champlain et, également, trois de Frontenac, des personnages souvent présentés comme des repères temporels, comme le sont aussi d'autres figures de ce gotha (Talon, Mercier, etc.). De plus, les manuels d'histoire associés au programme citent ces personnages.
 4. Les agents de l'histoire qui sont humains peuvent être des gouvernés ou des gouvernants. En général, les gouvernés ne décident pas (ou ne profitent pas) de la façon dont s'organisent la production, la circulation et la consommation des marchandises (y compris le travail, les algorithmes d'un jeu vidéo, le pétrole, l'étain, le riz, les vêtements, les armes des soldats, les courses en taxi et les idées). Leur oppression est politique, sociale, économique ou culturelle.
 5. Forts de notre conviction que les gouvernés doivent abolir les conditions sociales de l'exploitation humaine et peuvent y parvenir s'ils prennent conscience de leurs besoins et de leur pouvoir collectif d'action politique réflexive, nous adhérons à cette deuxième position, comme le lecteur s'en doute déjà (Éthier, 2006).

que de « grands hommes » (Plekhanov, 2010 [1898]) – compromet l'émergence d'une masse de citoyens animés d'un esprit critique, de l'amour de la liberté et de la solidarité... et agissant en conséquence. Si les écoles pouvaient devenir des milieux d'apprentissage de la capacité à poser des problèmes sociaux et à enquêter de façon méthodique sur leurs causes, afin de débattre lucidement des façons de les résoudre, ce ne serait pas seulement parce qu'il s'y diffuserait des connaissances déclaratives pertinentes et encore moins parce que l'on demanderait aux élèves d'être bien-pensants ou obéissants. Au contraire, si les écoles pouvaient former des citoyens orientés vers la justice sociale, ce serait surtout parce qu'il s'y instaurerait des rapports critiques au savoir (avec ce que cela comporte de problématisation, d'intersubjectivité, d'autonomie), le développement de l'instrumentation mentale disciplinaire des élèves et une prise de conscience de leur agentivité. En effet, l'éducation à la citoyenneté jointe à l'enseignement de l'histoire peut se révéler une formation capacitante dans une perspective émancipatoire, si cet enseignement est vu comme l'un des moyens de conscientisation au sens freirien, entre autres, par l'étude des groupes de personnes et de leurs contextes sociaux qui, immergés dans des situations d'exploitation ou d'oppression, ont été interpellés par ces situations et ont tenté de les changer (et, dans certaines conditions, ont réussi à le faire).

Enseigner l'histoire et éduquer à la citoyenneté doivent offrir des contenus et des situations d'apprentissage permettant aux élèves de se comprendre eux-mêmes comme des agents, des sujets – plutôt que des objets – de l'histoire, conscients de leur faculté de contrôle et de leur imputabilité (partielle) des événements et des processus de l'histoire. En même temps, il faut considérer que les actions des agents exerçant des choix pour maintenir ou changer les conditions héritées du passé sont complexes et impliquent maints facteurs qui ne sont pas subjectifs : mentalités, normes, contextes socioéconomiques, etc.

Au Québec, selon une interprétation ambitieuse du curriculum formel, au primaire comme au secondaire, l'enseignement de disciplines issues du domaine des sciences sociales doit rendre les élèves disposés à agir politiquement et capables de le faire de façon autonome, en toute connaissance de cause et en pleine conscience des problèmes, synergies et antagonismes sociaux, ainsi que du rôle que les individus ont joué, jouent et joueront dans l'oppression, l'exploitation, l'aliénation ou l'émancipation sociales. Évidemment, ces compétences se développent – ou non – durant les neuf années d'enseignement formel des sciences humaines et sociales.

Cette conscientisation et l'usage de cette pensée outillée devraient en outre probablement convaincre la majorité qui bénéficierait de la justice sociale de militer en faveur de celle-ci. En histoire, par exemple, l'acquisition de connaissances déclaratives relatives à tel contexte historique devient alors plus explicitement un moyen (et un effet secondaire bénéfique) parmi d'autres (comme la pratique de la démarche historique) de l'éducation à la citoyenneté, et non plus une fin en soi (MELS, 2007 ; MEQ, 2001, 2004).

À l'instar d'Allard (2011) et de Lenoir (1992), nous croyons que les seules valeurs et attitudes que les disciplines des sciences sociales scolaires doivent enseigner sont, dans une certaine mesure, celles (et seulement celles) qui sont immanentes aux meilleures pratiques de l'histoire savante et d'autres disciplines de référence : curiosité intellectuelle, esprit critique, argumentation rationnelle, souci de l'exactitude, transparence, honnêteté, ténacité, méticulosité, etc.⁶. Nous tenons cette position même si nous estimons non seulement que les curriculums caché et réel récusent ces valeurs et attitudes, mais encore que, par essence, l'école et la société actuelles sont – malgré toute la bonne foi et les efforts considérables et justifiés d'une majorité d'enseignants pour développer ces valeurs et attitudes ou pour réformer l'école – incompatibles avec celles-ci. Insistons : comme ces auteurs (Allard, 2011 ; Lenoir, 1992), nous croyons que les cours associés à l'univers social ne doivent pas enseigner des normes, attitudes, opinions et comportements doxiques prédéterminés, quelle qu'en soit la désidérabilité à nos yeux⁷.

Cette conclusion quant à la nature du curriculum se fonde surtout sur les résultats d'analyses de contenu des manuels scolaires du domaine des sciences sociales menées dans le monde entier depuis des décennies. Au Québec, les analyses récentes montrent que les manuels de ce domaine proposent peu d'activités axées sur la pratique de la méthode critique et présentent l'évolution de mouvements de pensée comme le jeu des gouvernants, même s'ils montrent que des groupes – tels les ouvriers, les femmes ou les autochtones – ont agi et ainsi provoqué des changements

-
6. D'autres sciences peuvent aussi développer ces vertus, pourvu qu'elles se concentrent sur le développement de stratégies relatives à ces domaines particuliers de connaissances – et non à des stratégies générales, comme la classification, l'organisation, la sériation, etc. – et à des problèmes contextualisés de façon à tenir compte des contraintes particulières aux démarches mentales propres à ces disciplines (Tardif et Meirieu, 1996). Autrement dit, il s'agit d'enseigner l'esprit critique en tant qu'élément d'une discipline, plutôt que comme un « en soi ».
 7. Lenoir (1992) donne notamment l'exemple de la non-violence, comme attitude ou norme qui ne doit pas être imposée aux élèves, aussi désirable qu'elle puisse paraître.

sociaux bénéfiques (Boutonnet, 2009 ; Éthier *et al.*, 2012 ; Lefrançois, Éthier et Demers, 2011 ; Lévesque, 2011). Or, en examinant comment tels acteurs historiques ont obtenu de précieux gains collectifs, les élèves peuvent imaginer comment leurs propres actions peuvent contribuer à rendre le monde moins injuste et moins précaire (et inversement).

Ces études, toutefois, ne concernent que le secondaire. Le discours narratif de la génération actuelle des manuels québécois destinés aux cours en univers social au primaire n'a en effet pas encore été analysé en lien avec la représentation de l'agentivité comme moteur de changement⁸.

Cela nous amène à nous demander, en général, ce qu'il en est au primaire et à nous poser, en particulier, la question suivante : quelle part le discours des auteurs des manuels visés reconnaît-il aux agents dont les sans-pouvoirs ? Les recherches, en effet, négligent un aspect capital de la formation citoyenne attendue : les fonctions et actions imputées aux divers agents historiques dans les changements sociopolitiques. Ces recherches n'établissent ni l'identité ni les rôles des acteurs individuels ou collectifs de l'histoire de la conquête des droits démocratiques que ces ouvrages véhiculent. À ce jour, nous ignorons à qui (ou à quoi) ils attribuent les causes des changements porteurs de démocratie.

2. Contexte théorique

Dans cette recherche, pour connaître les agents mis en scène par les auteurs des manuels, les rôles qui leur sont assignés et les types d'attribution causale évoqués, nous avons recouru au concept d'agentivité, au schéma actantiel et au modèle de l'attribution causale. Les prochaines lignes expliquent ces éléments.

8. Toutefois, d'autres questions ont fait l'objet de recherches sur les manuels d'univers social au Québec. Pensons aux études de Lebrun (2009) posant notamment la question suivante : « [L]es appels au constructivisme et à une centration sur le développement d'un savoir-agir contenus dans le nouveau curriculum du primaire sont-ils suffisants pour briser la primauté traditionnellement accordée, dans cette discipline scolaire, à la transmission d'un corpus de savoirs sur la société d'appartenance de l'élève, comme le révèlent les résultats des analyses des manuels associés au programme d'études précédent (Lebrun, 2001, 2002 ; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001) ? » (p. 17). Globalement, Lebrun répond par la négative. « [S]es résultats montrent que le passage d'une pédagogie par objectifs à une approche par compétences a généré peu de changements. Les manuels scolaires demeurent porteurs d'un modèle expositif et transmissif, peu propice au développement, chez l'élève, d'un système d'interprétation des réalités et des dynamiques sociospatiales » (*ibid.*, p. 15).

2.1. L'agentivité

À notre point de vue, le concept d'agentivité revêt de l'intérêt, car les citoyens orientés vers la justice se comprennent en général eux-mêmes comme des agents historiques (Westheimer et Kahne, 2004), des sujets – plutôt que des objets – de l'histoire (Barton, 1997 ; Plekhanov, 2010 [1898] ; Ségal, 1990). Ils veulent prendre une part active à la production de l'histoire de la cité, plutôt que de se conformer à un ordre historique et social qui leur apparaît comme injuste, dirions-nous pour paraphraser Gramsci (1932-1933). Des citoyens orientés vers la justice sociale tentent de déterminer les causes générales, structurelles et sociales des expériences ou comportements individuels abusifs. Ils prennent des initiatives désintéressées en vue d'éliminer ces injustices.

Ricœur (2000) définit ce concept d'agentivité comme la puissance personnelle d'être l'initiateur (explicite ou implicite) de l'action. Cela réfère ainsi à la conscience de sa propre initiative, de sa faculté de contrôle et de son imputabilité (partielle) des événements et des processus de l'histoire. Pour reprendre cette fois les mots de Weiner (1979 ; cité dans Éthier, 2000), les acteurs qui se voient comme des agents pourraient, par exemple, s'attribuer une part de la cause du recul, du maintien ou de l'expansion des droits démocratiques⁹.

L'agentivité s'oppose donc à l'idée que les acteurs sociaux subissent passivement les événements ou sont mus par les structures sociales et idéologiques. Dire, par exemple, que « Pontiac est le principal instigateur de la révolte des nations amérindiennes des Grands Lacs contre les Britanniques » présente l'agentivité de Pontiac qui est conscient des conséquences de la Conquête britannique pour sa nation.

Une telle compréhension de l'agentivité commande une confrontation des diverses perspectives à partir desquelles l'histoire, comme discipline interprétative, se construit. Elle éloigne les élèves d'une vision de l'histoire comme la marche linéaire du progrès qui serait strictement l'œuvre d'individus importants (Plekhanov, 2010 [1898]) – surtout de « grands hommes blancs » (Barton, 1997 ; Éthier, 2000 ; VanSledright et Brophy, 1992), mais parfois des

9. Les actions des sujets exerçant des choix pour maintenir ou changer les conditions héritées du passé sont néanmoins complexes et impliquent maints facteurs qui ne sont pas subjectifs. Des individus nommables et des entités collectives (transigeant, à divers degrés, avec une diversité interne) interagissent dans des circonstances marquées par des croyances, mentalités, normes, perspectives sur le monde, contextes socioéconomiques, etc. (Barton, 2012).

Casgrain, Mandela et Pontiac –, en outre par l'analyse et la problématisation de sources primaires plurivoques pour la (re)construction narrative plausible, par les élèves, des phénomènes historiques étudiés.

2.2. Le schéma actantiel

Les analyses de récits prenant modèle sur le schéma actantiel canonique constatent la récurrence des rôles distribués aux personnages (individuels ou collectifs, inertes ou vivants) de divers genres de textes, surtout narratifs (tels les contes merveilleux), mais parfois aussi argumentatifs (tels certains essais historiques). Ces analyses appellent actants les classes d'acteurs qui accomplissent, subissent ou entravent l'action principale du récit (Greimas, 1966, p. 33; Greimas, 1983).

Les actants assument (cumulent même) six différents rôles fonctionnels : sujet (héros), quête (objet), destinataire (commanditaire), destinataire (bénéficiaire), opposant (adversaire ou traître), adjuvant (auxiliaire). Illustrons cela par une légende connue : à la demande du roi Arthur (destinataire) et avec l'aide du magicien Merlin (adjuvant), le chevalier Perceval (sujet) cherche le Graal (objet) pour sauver l'humanité (destinataire), malgré les fourberies de la méchante fée Morgane (opposante).

Le schéma actantiel permet de désigner les acteurs incarnant les sujets de ces quêtes, leurs destinataires et ainsi de suite. Par exemple, il peut s'agir d'entités abstraites immanentes, d'individus spéciaux ou ordinaires. Les destinataires, destinataires, sujets, adjuvants et opposants de ces quêtes, s'ils sont des humains, peuvent être des gouvernés ou des gouvernants.

2.3. Les types d'attribution causale

Plusieurs recherches en psychologie de l'apprentissage montrent, à la suite de Weiner (1979), que la perception qu'un sujet a des causes éventuelles de l'échec ou de la réussite d'une activité (y compris notamment une grève, une élection ou une manifestation) agit sur sa motivation envers cette activité. Les sujets peuvent voir ces causes sous trois angles : le lieu, la stabilité et la contrôlabilité de la cause.

La première dimension de l'attribution causale correspond au lieu de la cause. Ce lieu est interne au sujet ou lui est externe. Ainsi, l'aptitude intellectuelle constitue un lieu interne et la difficulté de la tâche ou les conditions économiques, des lieux externes.

La deuxième dimension traite de la stabilité de la cause. Elle distingue les causes stables (invariables) de celles pouvant être modifiées à répétition (variables). L'effort et l'organisation appartiennent au type des causes dites variables, tandis que l'attribution au charisme de la réussite en politique partisane est de nature invariable.

La dernière dimension se rapporte au contrôle. Des causes sont dites contrôlables si les agents sont perçus comme capables de les influencer. Ainsi, s'il appert que l'agent décide de s'impliquer (ou de s'organiser) ou non et si l'implication (ou l'organisation) est vue comme l'une des causes d'un échec ou d'une réussite, alors il s'agit de causes contrôlables. À l'inverse, lorsque les agents n'exercent pas un pouvoir sur les causes, celles-ci sont dites incontrôlables. Dans ce cas, nous incluons les causes qui se trouvent hors du contrôle de l'agent, par exemple : la fatalité, la providence, le hasard ou la nature humaine. Certaines de ces causes n'étant plus évoquées par les historiens depuis l'époque de Lionel Groulx, elles ne devraient donc pas non plus se trouver dans les manuels (Éthier, 2000).

En croisant deux de ces dimensions, nous pouvons former quatre classes d'acteurs pouvant être mobilisés par un schéma actanciel comme sujets d'une quête. La première classe de causes est celle des causes extérieures invariables. Elle regroupe les causes étrangères aux gouvernés et ne pouvant être modifiées, comme le hasard ou les lois de l'histoire. La deuxième est celle des causes extérieures variables. Il s'agit des causes extérieures aux gouvernés, mais pouvant varier, par exemple la volonté d'un individu d'exception. La troisième est celle des causes intérieures invariables. Il s'agit de causes endogènes aux gouvernés, mais sur lesquelles ils n'ont pas d'emprise, tels la nature humaine, l'égoïsme, la méchanceté. La quatrième est celle des causes intérieures variables. Elles sont intérieures aux gouvernés et ils peuvent les modifier. C'est le cas, par exemple, de leur implication individuelle et de l'organisation d'un mouvement dont ils font partie.

Par analogie, nous pourrions, par exemple, associer les interprétations historiques présentant les grands hommes comme le moteur de l'histoire à une attribution causale externe variable (Éthier, 2000).

Selon ces auteurs, les causes qu'un individu voit comme internes, variables et contrôlables sont les plus propres à influencer positivement sa perception de sa faculté à réussir une tâche et, par conséquent, à l'amener à s'y engager.

Partant, l'on peut s'attendre de l'auteur d'un manuel qui met (à tort ou à raison) l'accent sur l'agentivité des gouvernés qu'il les présente comme des sujets qui tentent des quêtes démocratiques et que le lecteur puisse les voir comme une cause interne variable et contrôlable de la majoration démocratique. Ce modèle permet de classer les interprétations du rôle des gouvernés dans l'évolution des droits démocratiques en fonction du lieu, de la stabilité et de la contrôlabilité de la cause par rapport aux gouvernés.

3. Méthode

Cette section présente le protocole de vérification de la validité des données et de la fiabilité de notre méthode, notre méthode d'analyse, nos catégories d'analyse et notre corpus.

3.1. L'analyse de discours des manuels

La nature de l'objet d'étude appelle une méthode qualitative de collecte et d'analyse des données textuelles que nous avons rassemblées. L'analyse de ce corpus s'appuie sur des méthodes d'analyse de contenu manifeste du message et de ses déterminants sociaux, décrites notamment par Van der Maren (2003) et Miles et Huberman (1994). Ces méthodes consistent à éclairer le contenu de la pensée des auteurs par le repérage, le codage (émergent ou mixte), puis l'analyse des unités de sens se rapportant aux concepts. Cette démarche est aussi croisée avec une analyse du véhicule du message, soit une analyse émergente de discours (Negura, 2006).

Nous n'avons pas utilisé de logiciel de traitement des données, nous avons seulement compilé celles-ci dans une base de données du logiciel Excel pour en faire un traitement statistique simple, soit un dénombrement des énoncés.

3.2. Le corpus

Le corpus est formé de trois manuels québécois agréés pour l'enseignement en français du cours Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté en deuxième année du 3^e cycle du primaire (la 6^e année) : *Parcours* (Simard et Sorel, 2006), *Voyages* (Jean et Martel, 2004), *En temps et lieux* (Leblanc et Sarrasin, 2003)¹⁰.

Dans la suite du texte, les manuels ne seront pas identifiés, mais désignés par un nombre (1, 2 et 3). Au total, 123 pages ont été analysées, soit 35 pages pour le manuel 1, 31 pages pour le manuel 2 et 57 pages pour le manuel 3.

Pour cette recherche sur l'agentivité, le critère d'inclusion dans le corpus est la présence d'un récit historique sur l'une des 13 sociétés abordées dans le programme d'univers social au primaire (MEQ, 2001) : la société québécoise vers 1980. Nous nous sommes arrêtés à cet aspect. Outre certaines limites propres à une recherche récente, exploratoire, aux résultats partiels et préliminaires, deux raisons interreliées motivent ce choix :

1. Le contenu des manuels associé à cette société comprend (ou devrait comprendre) des agents individuels et collectifs auxquels les élèves peuvent plus aisément s'identifier, notamment lorsqu'il s'agit de gouvernés posant des actions et provoquant des changements, même s'ils ne font pas partie de la minorité de gouvernants ou d'êtres d'exception.
2. Ce contenu couvre une période de l'histoire récente (celle de leurs parents et de leurs grands-parents), ce qui rend plus facile l'usage de sources adaptées aux élèves et ce qui, selon une recherche de Barton et Levstik (1996), peut s'avérer plus significatif aux yeux des élèves, dans la mesure où ils donnent un sens au passé s'ils peuvent le comparer et le situer par rapport à leur présent. Par ailleurs, pour les raisons de comparabilité des résultats expliquées plus haut, nous avons exclu les exercices et les éléments concernant la géographie en tant que « lecture d'une société sur son territoire¹¹ ».

10. Le manuel *Sur la piste* (Bernier, Davignon et Saint-Martin, 2004) n'a pas été analysé formellement, car il a un autre format : en effet, *Sur la piste* se compose non de récits, mais le plus souvent de témoignages ou de coupures de journaux fictifs, généralement autonomes les uns par rapport aux autres.

11. Dans leur forme actuelle, notre contexte théorique (concept d'agentivité, schéma actantiel et modèle de l'attribution causale) et notre cadre de référence s'inscrivent surtout dans le domaine de la didactique de l'histoire (Barton, Éthier, etc.) ne nous permettent pas d'analyser ce qui concerne la géographie dans les programmes et les manuels scolaires.

À la fin de l'analyse, trois des auteurs ont réalisé des tests de fiabilité sur tout le matériel. Il y a eu accord interjuges sur 251 des 272 énoncés compilés. Quand il n'y avait pas accord, les énoncés étaient éliminés des catégorisations.

3.3. Les catégories d'analyse

Les énoncés sont les unités de sens portant sur les quêtes dont les textes faisaient état dans les manuels scolaires. Ont été considérées comme unités de sens pertinentes un groupe de phrases ou une proposition ayant un sens en elles-mêmes et liées à une quête sociopolitique¹².

Plus précisément, nous avons retenu et circonscrit ces unités en suivant le schéma actantiel classique : il fallait y trouver un sujet individuel ou collectif (entre autres, les travailleurs de la construction, Trudeau, le Parti québécois, le marché, le Conseil du statut de la femme ou les parents d'une famille pauvre) qui pose une action ou poursuit une mission/quête. Par exemple, cet énoncé constituait une unité de sens : « Cette loi [Loi sur les mesures de guerre] donne des pouvoirs exceptionnels au gouvernement et limite les droits de la population¹³. »

Nous avons considéré deux types de quêtes sociopolitiques. D'abord, les actes posés dans le but (ou ayant pour effet) d'obtenir plus d'égalité et de réciprocité (quantitativement ou qualitativement) ou pour empêcher qu'elles ne diminuent, que ces actes portent ou non les fruits voulus. Majorer l'emprise des gouvernés sur le pouvoir public qui régit les rapports sociaux, élargir la portée de cette emprise ou encore refuser son déclin : tout cela était considéré comme des quêtes démocratiques. Au contraire, un acte visant, par exemple, à diminuer l'égalité et la réciprocité, à empêcher qu'elles n'augmentent, à

12. La quête est sociopolitique lorsqu'elle affecte les rapports sociaux et les rapports de pouvoir, notamment : qui a le droit de gouverner, de circuler, de prier, de diffuser ses idées, de manger, de travailler, d'être logé, de se faire soigner, d'avoir un enfant ou de diviser les tâches dans une famille.

13. La plupart des énoncés tirés des manuels s'opposent à toute forme de problématisation, un peu à la manière de savoirs de sens communs caractérisés par des procédés de simplification, de domestication de l'étrange ou d'amalgame et des formules sans émetteur précis. Voir à ce sujet le texte de Lefrançois, Éthier et Demers (2011), s'inspirant de la problématique développée dans le cadre d'une recherche menée par Sophie René de Cotret (chercheuse principale), Marc-André Éthier, Réal Larose et Suzanne Vincent – ayant bénéficié d'un financement du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), de 2007 à 2009 – et s'inscrivant dans celle-ci.

augmenter (ou maintenir) les inégalités ou à brimer la capacité effective des gouvernés de se défendre, de décider de leur sort ou encore à les exploiter était considéré comme antidémocratique (Éthier, 2000).

En résumé, les types de causes liées à notre recherche se présentent ainsi.

Tableau 5.1. Types de causes liées à la recherche

	CAUSES INVARIABLES	CAUSES VARIABLES
CAUSES INTERNES	Type de causes A (contrôlables/ incontrôlables)	Type de causes B (contrôlables/ incontrôlables)
CAUSES EXTERNES	Type de causes C (contrôlables/ incontrôlables)	Type de causes D (contrôlables/ incontrôlables)

Un exemple type d'énoncé repéré parmi les manuels étudiés peut être associé à chaque type de causes (A, B, C, D) :

- A) « Dans les années 1970, les artistes ont témoigné des changements vécus par la société québécoise pendant la Révolution tranquille » (incontrôlable).
- B) « En 1973, ceux-ci [les Cris et les Inuits] protestent contre ces travaux [de construction de barrages hydroélectriques] faits sans leur consentement. En 1975, les Cris et les Inuits signent un accord avec les gouvernements du Québec et du Canada » (contrôlable).
- C) « Cette loi importante [la Charte québécoise des droits et libertés de la personne] assure [...] à toute personne qu'elle ne doit subir aucune discrimination » (incontrôlable).
- D) « Profitant d'une économie favorable, le gouvernement [de Jean Lesage] multiplie ses interventions dans la vie sociale et économique du Québec » (contrôlable).

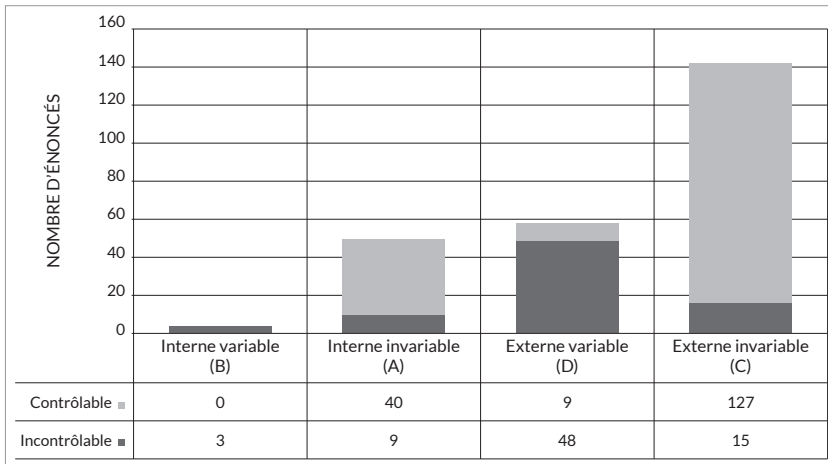
4. Présentation des résultats

Cette section présente les résultats de notre analyse du chapitre sélectionné (le Québec dans les années 1980) tiré des manuels choisis, puis elle décrit et examine les données collectées. Notons que les manuels ont été étudiés en 2013 par deux assistants qui ont saisi et codé les énoncés et qu'aucune catégorie autre que les catégories préexistantes n'a été relevée.

4.1. Le nombre d'énoncés dans les manuels et la contrôlabilité

L'échantillon final comportait 251 énoncés touchant les gouvernés. Les adjoints, opposants et bénéficiaires ne sont pas ou peu évoqués. De ce nombre, 199 étaient externes et 52, internes, tandis que 176 étaient contrôlables et 75, incontrôlables, mais que 60 étaient variables et 191, invariables. Lorsque l'on croise ces trois dimensions, l'on obtient la figure 5.1.

Figure 5.1. Distribution des types de causes dans les trois manuels



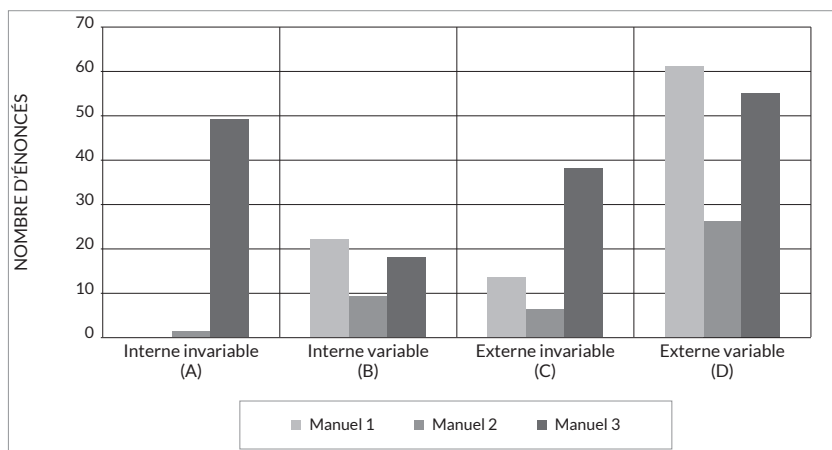
4.2. La présence des énoncés par manuel

Les trois manuels comportent un nombre différent d'énoncés. Le manuel 1 en contient 99, le 2, 46 et le 3, 127. En raison de cette disparité, il convient de regarder séparément chacun des trois manuels.

Le manuel 1 ne comprend aucun énoncé de type A (interne invariable), mais en compte 22 de type B (interne variable), 13 de type C (externe invariable) et 61 de type D (externe variable). Le manuel 2 contient un énoncé

de type A, 9 énoncés de type B, 6 de type C et 26 de type D. Le manuel 3 en comporte 49 de type A, 18 de type B, 38 de type C et 55 de type D. La figure 5.2 illustre cette disparité.

Figure 5.2. Distribution des types de causes dans chaque manuel



La figure 5.2 permet également de voir que le manuel 3 se distingue, dans la mesure où il présente davantage de causes internes invariables (quasi absentes des manuels 1 et 2) de même que de causes internes variables ou externes invariables, bien que l'écart soit moindre.

4.3. Les éléments d'interprétation

Dans les manuels traités, les types de causes C et D dominent. Quoique les causes soient en général invariables et contrôlables (figure 5.1), l'exercice de la citoyenneté active et engagée correspondant au concept de praxis est peu présent et un certain fatalisme s'exprime dans l'histoire. Celle-ci n'est pas présentée comme ouverte du point de vue des gouvernés. Les causes leur demeurent très majoritairement externes (figures 5.1 et 5.2). Il est donc difficile de penser que l'élève se sente incité à s'inscrire dans cette histoire comme sujet. Cela rejoint Barton (2012) pour qui l'accent mis sur les « grands personnages » et l'inévitabilité événementielle ne favorise pas le développement du concept d'agentivité en enseignement de l'histoire, ce qui exigerait plutôt d'exposer le type de causes B (contrôlables), c'est-à-dire le pouvoir d'agir des citoyens dans l'histoire, lorsque c'est possible et sans occulter les autres types de causes.

Dans les manuels analysés, les explications causales présentent plus souvent les réalités sociales comme les produits d'une séquence causale subie par les acteurs historiques et sur laquelle ils ne pouvaient agir que comme les produits de l'action humaine. Dans ces cas, les réalités sociales sont tantôt présentées comme une création *ex nihilo*, tantôt marquées d'une eschatologie finale : « Au cours des années 1970, le marché du travail se transforme profondément », « Depuis la Deuxième Guerre mondiale, le Québec vit une période de prospérité grâce au développement de ses richesses naturelles et des nouvelles technologies ».

De plus, les gouvernants, représentés par de grands personnages ou des entités anthropomorphisées (institutions, lois, lieux, etc.), ont des rôles actifs dans le récit présenté par les manuels. Les gouvernés sont des agents historiques du changement bien moins présents que les gouvernants. À titre d'exemple, dans le chapitre analysé du manuel 3 (de la page 4 à la page 61), fort peu de gouvernés, tels des soldats¹⁴, des femmes ou des citoyens québécois (9 occurrences), agissent par rapport aux gouvernants, par exemple : l'État¹⁵, le gouvernement, L. Payette ou le clergé (45 occurrences). De la page 25 à la page 55, seuls les gouvernements anthropomorphisés (exception faite de Robert Bourassa, ancien premier ministre du Québec, le seul humain cité), provincial ou fédéral, sont des agents et des causes de changements. Les autres manuels ne montrent pas de différences significatives dans leur contenu, quoiqu'ils accordent somme toute un peu plus de place aux gouvernés dans l'histoire du Québec contemporain.

En outre, dans les manuels analysés, les grands personnages et les institutions agissent presque toujours sans opposant ni adjuvant. Une fois posée par un grand personnage ou une entité politique, l'action semble donc peu supportée (et peu freinée) par d'autres agents, comme si le résultat de l'action était inéluctable et produisait le meilleur. Les adjuvants sont presque

14. Toutefois, ici, ces soldats sont vus comme des objets agis, conditionnés ou contrôlés, non comme des sujets actifs, dont les actions dépendraient de causes internes variables et contrôlables, telles que l'implication individuelle et collective. En effet, ces soldats canadiens sont envoyés en Europe pour aider la France et l'Angleterre à se défendre durant les deux guerres mondiales.

15. Il est cependant intéressant de noter qu'au primaire, selon une recherche de Berti (1994) menée auprès de 90 élèves italiens de 7 à 14 ans, les enfants n'ont pas encore construit une notion adéquate de l'État comme territoire, population stable et appareil gouvernemental, car ils comprennent mal comment le pouvoir s'exerce. L'auteure soutient que les manuels et le développement de la pensée politique des enfants sont déphasés (p. 74).

absents, tandis que les très rares opposants sont les autochtones et, surtout, les anglophones. Ces derniers sont en général mécontents des politiques de l'État québécois et sont confrontés au « mouvement nationaliste [...] représenté par ceux qui veillent à la sauvegarde de la langue française et de la culture québécoise ». Les différents groupes sont présentés comme des blocs monolithiques. Dans ce contexte, il est difficile de déterminer les convergences entre, par exemple, la défense des droits démocratiques des francophones, des anglophones et des autochtones et les actions collectives menées par celles et ceux qui portent le fardeau de l'oppression socioéconomique.

5. Discussion

5.1. Réponse à la question

Nous voulions connaître la place assignée par les manuels aux quêtes politiques : avec 272 énoncés, elles n'envahissent pas les trois chapitres analysés ! Nous voulions aussi savoir à qui les auteurs de manuels distribuent les rôles liés à ces quêtes. Il appert que celui de sujet est accordé nettement moins souvent aux gouvernés ($n = 3$) qu'aux institutions ($n = 142$) ou aux grands personnages ($n = 57$). Dans le cas de deux manuels, les résultats sont pratiquement identiques, tandis qu'ils s'écartent dans le cas du troisième manuel, notamment en raison de l'importance supérieure qu'il accorde aux causes internes invariables.

5.2. Des nuances : la différence entre les usages attendus, déclarés et constatés

Certes, comme le rappelle Boutonnet (2013), l'usage des manuels en classe peut aussi bien assurer la persistance de pratiques transmissives et magistrocentrées limitant l'exercice authentique de la méthode historique... que l'inverse. Or, les résultats présentés ici renseignent le lecteur sur le contenu des manuels, mais non sur cet usage, alors même que, selon Lebrun (2006), les discours des enseignants indiqueraient qu'il serait centré « sur la transmission et l'assimilation d'un savoir prédéterminé et préstructuré » (p. 38). Est-ce le cas ? Les pratiques des enseignants redoublent-elles l'effet potentiellement dépolitisant des manuels ? Sans prétendre répondre complètement à cette question, nous précisons néanmoins certains éléments d'information qui permettent d'entrevoir comment on se sert des manuels en classe,

en considérant trois cas observés dans des classes du 3^e cycle de la région de Montréal. Cette brève description de différents dispositifs didactiques mis en œuvre dans les classes observées ouvre la voie à une analyse du type d'agentivité (c'est-à-dire ce qui est reconnu dans le texte comme un moteur de l'histoire) que véhiculent et impliquent les usages des manuels en classe.

Entre janvier et avril 2013, l'un des auteurs de ce chapitre a enquêté auprès d'enseignants de sept établissements scolaires primaires de la région montréalaise, dans divers degrés scolaires et milieux socioculturels. Il en a résulté sept entretiens et des observations effectuées dans quatre classes de 6^e année. Cet échantillon accidentel fut constitué selon les contacts obtenus grâce à différents réseaux. Les enquêtés sont des enseignants ayant déclaré leur intérêt à ouvrir leur classe, bien disposés à l'égard de la recherche en didactique et à l'aise avec l'enseignement en univers social. Loin de constituer un portrait de l'emploi du manuel à l'école primaire, les données ici prises en considération fournissent donc, nous tenons à le rappeler, quelques images partielles de ce qui s'y joue et permettent d'en décrire des usages à travers le choix de différents dispositifs didactiques mis en œuvre.

Parmi les sept enseignants interviewés, deux disent ne jamais utiliser de manuel scolaire ou de cahier d'exercices, jugeant cela trop statique et préférant construire leur propre matériel d'enseignement. Deux autres enseignants ont une collection complète – *Sur la piste* (Bernier, Davignon et Saint-Martin, 2004) – à disposition au fond de la classe et s'en servent à l'occasion pour permettre aux élèves de rechercher de l'information dans les dossiers documentaires qui offrent des textes, des photos, des graphiques, des statistiques. Le manuel est dans ce cas une ressource informative parmi d'autres largement privilégiées, par exemple le site Internet du RÉCITUS (Service national du RÉCIT pour le domaine de l'univers social) ou des séries documentaires. Enfin, trois enseignants affirment recourir systématiquement à un manuel d'univers social durant toute l'année.

Dans les trois cas, le manuel joue deux rôles : d'abord, assurer le contenu historique à enseigner selon le programme ; ensuite, organiser la planification de l'enseignement, et ce, selon ce contenu et l'agencement de ce contenu dans chacun des ouvrages. Dans tous les cas, le contenu est repris sans être remis en cause. Ce qui change d'un dispositif d'enseignement à l'autre, ce sont les activités données aux élèves et la question de recherche dont ils sont

(ou non) munis. Les observations recueillies portent sur des activités d'apprentissage en lien avec la société québécoise vers 1980 (qui était l'objet de leur recherche) et aussi sur d'autres sociétés.

Ainsi, dans la classe de Catherine¹⁶, trois pages du manuel servent de support au cours observé. Après avoir examiné sa structure, les élèves lisent individuellement les différents paragraphes thématiques et notent dans la marge les informations qu'ils jugent importantes. Ils savent qu'une lecture collective suivra et qu'ils auront à restituer oralement l'information notée, tandis que Catherine organisera l'information au tableau. L'ensemble de l'activité est organisé autour d'une question de recherche : « Qu'est-ce qui se passe au Québec en 1980 et pourquoi ? » La première étape de la restitution consiste pour les élèves à décrire ce qu'ils ont observé (« ce qui se passe ») ; la seconde les invite à expliquer leurs observations (le « pourquoi »). Cette démarche de recherche, de catégorisation et d'explication des informations est au cœur du dispositif ; le manuel est au service de la démarche de recherche en tant que support informatif. L'agentivité des gouvernés s'engageant dans une quête sociopolitique axée sur la majoration des droits démocratiques n'est pas un objet explicite de réflexion pour les élèves.

Le manuel joue un rôle encore plus central dans le cours observé chez Ariane qui suit le dispositif didactique proposé dans le guide de l'enseignant, tout en prenant quelques libertés. Elle a fait précéder la leçon par la projection d'un film de fiction servant d'élément déclencheur à l'étude d'une société non démocratique vers 1980 : l'Afrique du Sud. Elle a aussi effectué une sélection parmi le matériel reproductible accompagnant son manuel. Après un bref retour sur l'élément déclencheur et sur ce qu'ils savent du Québec vers 1980, elle poursuit le cours comme suggéré dans le guide de l'enseignant : elle observe et commente avec les élèves les illustrations qui ouvrent le dossier, demande à un élève de lire texte de l'« enfant guide » qui introduit le dossier, puis invite les élèves à prendre connaissance du projet qu'ils auront à réaliser. Débute alors la première étape du travail de recherche des élèves consistant en l'identification de pages du manuel dans lequel ils pourront trouver les informations nécessaires à la réalisation de leur production finale. Là encore, l'agentivité n'est pas un objet explicite de problématisation, de collecte ou de traitement de l'information.

16. Les prénoms sont fictifs.

Dans la leçon donnée par Nathalie, le manuel sert de support à son propos. En 25 minutes, elle passe en revue 33 pages de son manuel sous la forme d'un jeu de question-réponse pour réactiver les souvenirs des élèves sur des pages qu'ils ont déjà vues en cours et pointer les savoirs importants. Les deux dernières pages étant nouvelles pour les élèves, Nathalie leur lit les textes à voix haute et donne quelques explications complémentaires. Ainsi le manuel est-il ici le support du cours à la fois en matière de contenus et d'activités. Après un moment passé en laboratoire informatique où les élèves font des recherches en vue de la réalisation d'une ligne du temps, elle les ramène en classe. Devant la difficulté qu'ils éprouvent à trouver l'information pertinente pour réaliser leur ligne du temps, elle les invite à utiliser également les deux manuels qu'ils ont à leur disposition. Elle insiste surtout sur l'intérêt du second qui permet de saisir les causes et les conséquences des événements à la seule lecture des titres et des sous-titres. Là aussi, l'agentivité est absente du cours.

Conclusion

Les manuels donnent à l'occasion la possibilité de traiter des faits montrant des gouvernés pouvant poser des actes démocratiques efficaces. En effet, malgré une certaine diversité des contenus des manuels, il ressort de leur analyse que les quêtes politiques occupent peu de place et qu'ils reconnaissent plus souvent l'agentivité des institutions ou grands personnages que des gouvernés (autochtones, femmes, etc.). De même, les enseignants observés ne semblent pas davantage mettre l'accent sur l'agentivité (rappelons que les observations recueillies ne peuvent être généralisées à l'ensemble des enseignants en raison du caractère de l'échantillon). Ces constats, partiels et provisoires, ne permettent pas d'affirmer que les récits des manuels favorisent une conception délibérative et participative de la citoyenneté ou un enseignement axé sur la réflexion à propos de l'agentivité. Nos constats ne permettent pas non plus d'affirmer que les manuels ne soutiennent pas une formation axée sur la perpétuation de rapports sociaux inéquitables. L'analyse n'a toutefois touché qu'un chapitre de trois manuels. Cela appelle à l'analyse du reste du corpus, avec une méthode maintenant rodée. Cependant, les observations de l'utilisation des manuels faite en classe montrent une diversité plus grande encore des pratiques et ressources didactiques mobilisées, ce qui pointe vers des recherches complémentaires portant sur l'usage effectif du matériel didactique.

Références

- Allard, M. (2011). L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : un impossible mariage. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire* (p. 417-428). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Aubin, P. (2006). *300 ans de manuels scolaires au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Barton, K.C. (1997). « I just kinda know » : Elementary students ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25(4), 407-430.
- Barton, K.C. (2012). Agency, choice, and historical action. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(2), 131-142.
- Barton, K.C. et Levstik, L.S. (1996). Back when God was around and everything. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454.
- Bédard, É. (2008). Note au (futur) ministre de l'Éducation. Dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (p. 113-126). Montréal : VLB.
- Bédard, R. et Bouvier, F. (2013). Enseignement de l'histoire au secondaire. *Le Devoir*, (27 mai), A7.
- Bernier, B., Davignon, M.-F. et Saint-Martin, J. (2004). *Sur la piste*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Berti, A.E. (1994). Children's understanding of the concept of the state. Dans M. Carretero et J.F. Voss (dir.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (p. 49-75). Hillsdale/Hove : Lawrence Erlbaum Associates.
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposée par les ensembles didactiques d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté* (mémoire de maîtrise). Montréal : Université de Montréal.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (thèse de doctorat). Montréal : Université de Montréal, <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10105>>, consulté le 20 février 2014.
- Boutonnet, V., Cardin, J.-F. et Éthier, M.-A. (2013). As representações quanto ao lugar dos saberes na educação histórica, manifestadas durante o debate em torno do novo currículo de História no Quebec (2006-2010). *Pro-Posições*, 24(1), 29-42.
- Cardin, J.-F., Falardeau, É. et Bidjang, S.-G. (2013). « Tout ça, pour ça... ». Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession. Revue scientifique internationale en éducation*, 20(1), 13-31.
- Coalition pour l'histoire (2010). *Plateforme*. Montréal : Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, <http://coalitionhistoire.org/sites/default/files/Plateforme_integrale_PDF.pdf>, consulté le 20 février 2014.

- Courtois, C.-P. (2009). *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien ?* Montréal : Institut de recherche du Québec, <http://irq.qc.ca/storage/etudes/IRQ_Etude4_57.pdf>, consulté le 20 février 2014.
- Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique* (thèse de doctorat). Montréal : Université de Montréal.
- Éthier, M.-A. (2006). Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 650-683.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., Dupuis-Déri, F. et Demers, S. (2012). New textbooks and the 21st Century history programs for middle and high schools : An analysis of history textbooks from Quebec. Case study : A chapter about Fifth Century B.C. Athens. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 11(1), 59-70.
- Gramsci, A. (1932-1933). *La philosophie de la praxis face à la réduction mécaniste du matérialisme historique*. <<http://www.marxists.org/francais/gramsci/works/1933/antiboukh1.htm>>, consulté le 20 février 2014.
- Greimas, A.J. (1966). Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique. *Communications*, 8, 28-59.
- Greimas, A.J. (1983). Description et narrativité à propos de la *Ficelle* de Guy de Maupassant. Dans *Du sens II. Essais sémiotiques* (p. 135-155). Paris : Seuil.
- Jean, G. et Martel, V. (2004). *Voyages, 3^e cycle du primaire : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Montréal : CEC.
- Leblanc, G. et Sarrasin, L. (2003). *En temps et lieux : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté - 3^e cycle*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lebrun, J. (2006). Le manuel scolaire réformé : quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves ? Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative ?* (p. 33-54). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J. (2009). Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines ? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 15-36.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2010). Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenne. *Traces*, 48(3), 37-42.

- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des « idées vraies » ne prennent pas, tandis que des « idées fausses » ont la vie dure. *Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum*, 6(1), 43-62.
- Lenoir, Y. (1992). De la fonction sociale des sciences humaines au primaire. *Traces*, 30(2), 16-20.
- Lévesque, J.-F. (2011). *L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec* (mémoire de maîtrise). Montréal : Université de Montréal.
- Miles, M.-B. et Huberman, A.-M. (1994). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 1^{er} cycle*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec – MELS (2007). *Histoire et éducation à la citoyenneté. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 2^e cycle. Domaine de l'univers social*. Québec : MELS.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*, 1(1), 1-16.
- Novack, G. (1971). *Democracy and Revolution*. New York : Pathfinder Press.
- Plekhanov, G. (2010 [1898]). *Le rôle de l'individu dans l'histoire*. Paris : Karéline.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Ségal, A. (1990). Enseigner la différence par l'histoire. *Traces*, 28(1), 16-19.
- Simard, L. et Sorel, G. (2006). *Parcours 2, 3^e cycle*. Québec : Septembre.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.
- VanSledright, B. et Brophy, J. (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in childrens historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29(4), 837-859.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

REPRÉSENTATIONS DE FUTURS ENSEIGNANTS SUR L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE L'UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE ET L'UTILISATION DU MUSÉE D'HISTOIRE COMME RESSOURCE DIDACTIQUE¹

Anik Meunier

Charlène Bélanger

Université du Québec à Montréal

1. L'emploi de la forme masculine dans le présent texte permet uniquement d'alléger la formulation.

BIEN QUE LES MUSÉES ET LIEUX HISTORIQUES CONSTITUENT DE RICHES ressources didactiques pouvant soutenir les apprentissages scolaires, les enseignants sont encore peu nombreux à recourir aux musées dans leur enseignement et, lorsqu'ils le font, ils ne les exploitent pas nécessairement à leur plein potentiel (Cohen, 2003 ; Gajardo, 2005). Une piste de solution réside dans la formation.

Afin de pouvoir déterminer les interventions les plus efficaces auprès des futurs enseignants, le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) a mis en place quelques projets-pilotes au sein des divers programmes de formation initiale de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). La recherche rapportée dans ce texte vise à documenter l'effet d'une formation de type « muséologique » (Bélangier et Meunier, 2012) sur les représentations et les pratiques projetées par les futurs enseignants du primaire vis-à-vis des musées et des lieux historiques. En plus de contribuer aux connaissances à propos de la collaboration école-musée et des représentations des enseignants dans le domaine de l'univers social, les résultats de cette recherche sont susceptibles d'alimenter les futures interventions en formation initiale.

1. Contexte

Douze ans après le début de l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), l'heure est au bilan. Dans le cadre de cette réforme majeure des curriculums québécois, les matières scolaires **histoire** et **géographie** ont été regroupées sous le nouveau domaine de l'univers social dont l'éducation à la citoyenneté fait partie. Fondé sur les principes du socioconstructivisme et de l'approche par compétences qui transcendent le curriculum entier, le programme de l'univers social poursuit l'objectif pour l'élève de « construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006, p. 165). Pour atteindre cet objectif, le programme prévoit notamment l'utilisation d'approches actives d'apprentissage qui mettent de l'avant l'interdisciplinarité et l'ouverture de l'école sur son milieu. L'univers social joue un « rôle essentiel dans l'acquisition des outils conceptuels nécessaires pour comprendre le monde dans lequel on vit, s'y insérer de façon harmonieuse et contribuer à son évolution » (*ibid.*). Toutefois, comment faire comprendre à un élève les rouages de la société dans laquelle il évolue ? Comment lui faire acquérir des repères

culturels et historiques? Comment l'encourager à devenir un citoyen engagé, autrement qu'en lui proposant des expériences concrètes du monde réel, au sein ou hors des murs de l'école?

Dans ce contexte, l'école est encouragée à développer des collaborations avec d'autres institutions, comme les musées, les bibliothèques, les différents médias. « Ces alliances ont généralement pour but d'offrir aux jeunes des environnements d'apprentissages riches et variés, complémentaires à ceux déjà offerts à l'école » (Matias, Lemerise et Lussier-Desrochers, 2001, p. 85). Puisqu'ils favorisent l'interdisciplinarité, la contextualisation et l'authenticité (Sauerborn et Brühne, 2012), les lieux d'apprentissage extrascolaires, dont font partie les musées et sites historiques, constituent des ressources didactiques idéales afin de soutenir l'apprentissage des élèves (Boucher, 1991; DeWitt et Storksdieck, 2008), voire une école parallèle (Porcher, 1974).

1.1. La formation initiale et continue des enseignants

Dans le contexte actuel de réforme des curriculums québécois, les programmes de formation des maîtres ont également été révisés. Les universités, qui portent déjà depuis plusieurs décennies la responsabilité de la formation initiale des enseignants, doivent s'assurer que les étudiants développent les compétences reconnues comme nécessaires à l'acte d'enseigner dans le Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001).

La première compétence énoncée dans ce référentiel concerne la culture personnelle de l'enseignant et sa capacité à utiliser les objets de culture dans sa pratique professionnelle. « Compétence 1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (Martinet *et al.*, 2001, p. 61).

Par conséquent, cette compétence est en relation directe avec la capacité à utiliser les ressources et les repères culturels dans les situations d'apprentissage proposées aux élèves. Durant sa formation initiale, le futur enseignant doit donc structurer son rapport aux objets de culture dans un dialogue qui lui permet d'évoluer, de se remettre en question et de se redéfinir dans son rapport à soi, aux autres et au monde. Sorin et Lafortune (2006, p. 225) citent Simard ainsi :

La perspective culturelle de l'enseignement touche certes les élèves, mais aussi, de manière complexe et profonde, le personnel enseignant, qui doit s'inscrire dans un rapport vivant à la culture et un retour à la dimension culturelle des savoirs scolaires et par le fait même, la formation initiale et continue s'en trouve influencée dans ses programmes et ses activités (Simard, 2002).

La culture personnelle de l'enseignant exerce une influence sur les perceptions culturelles développées par les élèves. C'est l'enseignant qui désigne ce qui vaut la peine d'être considéré comme objet de culture, c'est lui qui marque les frontières du ou des rapports à la culture. « Si l'enseignant aide à effectuer ce voyage, il devient donc ce passeur vers une "culture" qui "vaut la peine", une culture dans laquelle lui-même se doit d'être plongé, bien que le voyage soit occasion continuelle d'aller plus loin » (Zakhartchouk, 1999, p. 20). Par conséquent, la formation des enseignants, entre autres, joue un rôle crucial dans la réussite du passage culturel à l'école, tout comme les différentes expériences vécues avec les parents, les amis et l'entourage social. Il est aussi à considérer que leur propre sensibilité culturelle demeure susceptible de se développer tout au long de la vie, selon les expériences qu'ils seront appelés à vivre.

Dans le cas qui nous occupe, à savoir les programmes actuels de formation initiale ou continue des enseignants, les enseignements ayant pour objet la découverte des ressources culturelles disponibles pour les enseignants ou visant la formation à l'utilisation des musées à des fins éducatives sont rares, voire quasi inexistantes ou, lorsqu'ils existent, ponctuels ou sporadiques.

Une enquête conduite par Meunier (2000) auprès des facultés et départements d'éducation des universités québécoises révèle qu'aucun ne dispense, à l'intention des futurs enseignants ou des enseignants en exercice, de cours ayant pour objet l'utilisation des musées à des fins éducatives. Certes, dans quelques cours de didactique (p. ex. le cours de didactique des sciences humaines dispensé à l'UQAM), on aborde cette question, mais cet enseignement est occasionnel et, surtout, laissé à la discrétion du professeur (GREM, 2000, p. 8).

Bien que cette étude ait été réalisée en 2000, soit avant la mise en œuvre de la réforme, nous avons questionné les futurs enseignants qui ont participé à notre recherche afin de connaître leur propre fréquentation

culturelle. Nous avons constaté que la plupart, soit les 4/5^e du groupe de 54 étudiants, ne fréquentent pas les musées et les expositions en général (et non seulement les musées ou lieux ayant un lien avec un contenu historique). De plus, ils ont clairement signalé ne pas avoir reçu, dans le cadre des cours de leur actuelle formation, des enseignements liés à ce lien possible entre les musées d'histoire et la démarche pédagogique en univers social.

1.2. La mise à l'essai de quelques formations à l'intention des enseignants

Depuis quelques années, diverses approches de formation à l'intention des enseignants ont été testées, notamment par le GREM et ses collaborateurs. En 2000, quatre expériences-pilotes de formation ont démontré que les musées, s'ils peuvent devenir des partenaires de l'école pour l'enseignement donné aux jeunes, peuvent également devenir les partenaires des universités dans la formation initiale des maîtres (Lefebvre et Lefebvre, 2000). Dans la foulée de ces quatre recherches, trois projets plus récents touchent la formation initiale ou la formation continue et ont été menés en collaboration avec des musées québécois.

D'abord, dans un projet de formation continue piloté par le Centre muséopédagogique du Musée de la civilisation à Québec, des enseignants du secondaire provenant de diverses écoles de la région de Québec ont été intégrés à l'équipe de conception d'une exposition de sciences s'adressant particulièrement à un public adolescent². Ensuite, dans le cadre d'un cours à la maîtrise en muséologie et d'un autre au baccalauréat en didactique des sciences au secondaire donné en partenariat entre l'UQAM et le Centre de sciences de Montréal, un groupe de futurs enseignants de sciences au secondaire a reçu une formation visant à développer sa capacité à utiliser le musée comme ressource didactique³. Finalement, un troisième projet aborde la question de la formation initiale de futurs enseignants en univers social au préscolaire et au primaire. Ce dernier fait l'objet de ce texte. Il a été réalisé au

2. Le projet de formation continue du Centre muséopédagogique intitulé « Aux frontières de la science » a donné lieu à l'exposition *Science en direct* présentée au Musée de la civilisation de Québec du 8 juin 2011 au 12 décembre 2012. Un projet de recherche à propos de cette initiative est actuellement en cours au sein du GREM, les résultats seront communiqués prochainement.

3. La formation en question a été donnée par un professeur d'université dans chacune des disciplines (science et technologie et muséologie) et par une professionnelle de la muséologie du Centre des sciences de Montréal.

cours de l'hiver 2013, à l'UQAM en partenariat avec le Musée Stewart situé sur l'île Sainte-Hélène, à Montréal. Les résultats de ce projet, obtenus par voie de questionnaires soumis à de futurs enseignants, avant et après la formation, sont présentés à la section suivante. Ils identifient les représentations des futurs enseignants à propos de l'enseignement-apprentissage de l'univers social et abordent différents types de partenariats possibles avec des musées et des sites historiques envisagés par les participants de la recherche.

2. Cadre conceptuel

Avant de poursuivre l'exposé de notre démarche méthodologique, il importe de préciser certains concepts fondamentaux qui ont guidé la recherche, c'est-à-dire les « représentations » et l'utilisation du « musée comme ressource didactique ».

Tout d'abord, il faut remarquer que le concept de représentations est souvent associé à la « représentation sociale » (Jodelet, 2008 ; Abric, 2003, 1983). Toutefois, nous préférons le concept de représentation dont l'étymologie provient du latin *repraesentare* signifiant « rendre présent (à l'esprit), mettre sous les yeux, reproduire ». En art, ce terme se traduit par « faire revivre ou imiter⁴ ». Les représentations sont une construction d'une pensée symbolique à partir d'une image en correspondance réciproque avec une signification donnée, réalisée lors d'interactions et de réalités partagées. L'image se construit à partir des perceptions, la signification s'élabore à partir du système théorique : idéologie ou science. Telles que définies, les représentations sont autonomes des consciences individuelles, elles sont communes et communicables dans une société et elles évoluent dans les échanges (Palmonari et Doise, 1986).

Quant au concept qui définit le musée à titre de ressource didactique, quelques travaux ont déjà montré que, par exemple, le fait d'avoir recours au musée afin d'engager ou de poursuivre une démarche pédagogique est bénéfique tant pour les enseignants que pour les élèves afin d'atteindre leurs intentions respectives d'enseignement et d'apprentissage. À cet effet, on peut se référer aux travaux suivants : Allard et Boucher (1991), Allard *et al.* (1995), Anderson, Lucas et Ginns (2000, 2003), Bitgood (1989), Falk et Dierking

4. *Dictionnaire latin-français* (1996). Paris : Hatier, p. 573.

(2000), Giordan (1998), Griffin (1994), Guichard (1998), Hein (1998, 2006), Hooper-Greenhill (1994, 1999), Le Marec (1998), Lefebvre, Gauthier et Allard (1996), Rennie (2004) et Talboys (1996).

Or, comme plusieurs chercheurs se sont intéressés à la question de l'utilisation du musée à des fins didactiques et en ont démontré les effets bénéfiques pour les élèves, nous poursuivons nos travaux de recherche avec l'intention de cerner la façon dont les futurs enseignants se représentent le musée. En effet, ce qui nous intéresse est de connaître son usage didactique potentiel par les enseignants au sein d'une démarche pédagogique auprès de leurs élèves. À cet effet, nous posons la question de recherche suivante : Quelles sont les représentations des futurs enseignants sur l'enseignement-apprentissage de l'univers social au primaire et l'utilisation du musée d'histoire comme ressource didactique ?

3. Méthodologie

Un questionnaire à propos de l'enseignement-apprentissage de l'univers social et de l'utilisation des musées et sites historiques comme ressource didactique a été soumis à deux reprises, avant et après une activité de formation, à 54 étudiants de la cohorte de deuxième année du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'UQAM inscrits au cours Didactique de l'univers social (sciences humaines) au préscolaire et au primaire (DDD3410). Les 54 étudiants provenaient tous d'un même groupe de ce cours et ont tous consenti à participer à l'enquête. La tâche assignée aux participants a été de répondre à un questionnaire qui leur a été soumis au début, puis à la fin de la session d'hiver 2013. Le questionnaire autoadministré comportait huit questions ouvertes visant à cerner leurs représentations sur l'enseignement-apprentissage en univers social, ainsi que la collaboration avec les ressources situées à l'extérieur de l'école, particulièrement les musées et sites historiques (tableau 6.1, voir page suivante).

Le cours Didactique de l'univers social (sciences humaines) au préscolaire et au primaire (DDD3410) est une étape obligatoire de la formation initiale des maîtres à l'UQAM. Celui-ci vise à permettre aux étudiants

Tableau 6.1. Questionnaire soumis aux étudiants avant et après la formation

Q. 1	Quel sens donnez-vous à l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au préscolaire et au primaire ?
Q. 2	Considérez-vous que les musées et sites historiques peuvent être des partenaires potentiels dans l'atteinte des objectifs pédagogiques poursuivis par les programmes scolaires ? Si oui, précisez comment, les musées et sites historiques peuvent contribuer à l'enseignement-apprentissage des sciences humaines (univers social) ? Sinon, justifiez votre réponse en expliquant pourquoi.
Q. 3	Quel devrait être le rôle d'un enseignant dans la visite d'une institution muséale en sciences humaines ?
Q. 4	Quel devrait être le rôle d'un éducateur de musée dans la visite d'une institution muséale en sciences humaines ?
Q. 5	Quel devrait être le rôle de l'institution muséale dans l'organisation d'une visite scolaire ?
Q. 6	Selon vous, quels sont les principaux enjeux et défis associés à la visite d'une institution muséale avec des élèves ?
Q. 7	Selon vous, qui devrait avoir la charge des situations d'enseignement-apprentissage au sein des musées ou sites historiques ?
Q. 8	Outre l'idée de favoriser les apprentissages scolaires (en termes de compétence ou de connaissances) en sciences humaines, quel rôle peut jouer l'institution muséale au regard de l'éducation civique ou de l'éducation à la citoyenneté ?

d'approfondir leurs connaissances dans le domaine de l'univers social⁵. Ce cours doit amener les étudiants à explorer des notions et des réseaux conceptuels reliés au temps, à l'espace, à la société et à la comparaison de ces divers milieux et sociétés. Il doit également leur permettre de s'approprier la démarche, les techniques et les outils spécifiques (ligne du temps et autres) utilisés pour l'étude de l'univers social et les inciter à traduire des contenus du domaine de l'univers social en situation d'apprentissage-enseignement. Ce cours vise aussi à cerner la nature, les finalités et les orientations de l'éducation à la citoyenneté, au préscolaire et au primaire, et à analyser, par une approche réflexive et critique, les différentes dimensions de la citoyenneté, connues ou à découvrir, les composantes et les principaux axes de développement relatifs à l'éducation à la citoyenneté ainsi que les principes et les modèles pédagogiques

5. Informations tirées ou adaptées du plan de cours cadre DDD3410 Didactique de l'univers social (sciences humaines) au préscolaire et au primaire, Anik Meunier, UQAM, Hiver 2013.

qui y sont rattachés. Finalement, ce cours veut favoriser l'exploitation et l'évaluation de différentes ressources didactiques comme les lieux historiques ou les matériels technologiques (sites et cédéroms). De manière générale, dans ce cours, la visite d'un lieu culturel est obligatoire. Le choix de ce dernier est laissé à la discrétion de la personne qui a la responsabilité de donner ce cours.

Dans le cadre du présent projet de recherche, un volet consacré à l'utilisation des ressources culturelles en univers social a été spécifiquement intégré au programme du cours et offert en collaboration avec le Musée Stewart. À cet effet, une visite au musée a été proposée aux étudiants. Celle-ci a consisté à présenter l'offre éducative ainsi que le travail de collection et de conservation relatif à différents objets. Lors de cette visite, les étudiants ont aussi vécu une partie d'un des programmes éducatifs destinés aux élèves du primaire. De plus, pour préparer les étudiants à la visite, quelques principes leur ont été soumis afin de recourir à l'utilisation des musées dans une perspective éducative enrichissante (tableau 6.2). Ces principes présupposent aussi de développer un réel partenariat de réciprocité entre le musée et l'école. Il s'agit de sortir de cette collaboration de service qui réduit à exploiter les ressources pédagogiques du musée sans nécessairement les articuler aux préoccupations scolaires ni à la démarche d'enseignement-apprentissage préconisée par les enseignants. Ces principes reposent sur le travail et les visées pédagogiques en contexte d'éducation non formelle auxquels les musées d'histoire et les sites historiques peuvent aisément contribuer.

Tableau 6.2. Sept principes de la visite scolaire au musée

1.	Favoriser la cueillette d'information.
2.	Inciter l'élève à une participation active.
3.	Conférer un aspect ludique aux activités.
4.	Prévoir des moments de relâche.
5.	Prévoir des activités propres au musée.
6.	Viser l'atteinte d'objectifs diversifiés.
7.	Réserver une attention spéciale à l'accueil.

Source: Allard et Boucher, 1991, p. 70.

Plus précisément, la visite a aussi été conseillée selon des assises pédagogiques, notamment en sollicitant le modèle d'utilisation des musées à des fins didactiques (tableau 6.3). À la suite de ses travaux, le GREM de l'UQAM propose à des fins éducatives un modèle opérationnel et syncrétique de l'école

et du musée. Ce modèle permet d'élaborer des programmes et des activités respectant les finalités de l'école et du musée. Il s'articule autour d'une approche spécifique de l'objet (interrogation, observation, appropriation) axée sur une démarche de recherche (questionnement, cueillette de données, analyse et synthèse) correspondant à trois étapes (préparation, réalisation, prolongement), à trois moments (avant, pendant et après la visite au musée) et à deux espaces (école et musée). Ce modèle offre l'avantage de réunir, dans une démarche pédagogique, le musée et l'école. Il propose un cadre de conception, d'élaboration et de réalisation d'activités qui se déroulent au musée et à l'école. Il n'oppose pas ces deux institutions ; il les réunit. À l'épreuve, il se révèle fort efficace (Allard et Boucher, 1991). Bien qu'il ne soit pas nécessairement généralisé, nous pouvons affirmer que ce modèle s'implante progressivement dans la communauté muséale québécoise et permet d'améliorer la qualité des programmes éducatifs offerts dans les musées. C'est dans cette perspective qu'il a été présenté aux étudiants du groupe.

Tableau 6.3. Modèle d'utilisation des musées à des fins didactiques

AVANT	École	Préparation	Questionnement	Interrogation sur l'objet
PENDANT	Musée	Réalisation	Cueillette de données et analyse	Observation de l'objet
APRÈS	École	Prolongement	Analyse et synthèse	Appropriation de l'objet

Source: Allard *et al.*, 1995, p. 170.

Notre recherche s'inscrivant dans le paradigme qualitatif-interprétatif, le traitement et l'analyse des données ont été réalisés selon un protocole inductif modéré, qui consiste à mettre de côté le cadre théorique au cours du processus d'analyse, afin de laisser émerger le sens des données, tout en reconnaissant *a posteriori* « l'influence du cadre théorique, par la définition opérationnelle des concepts étudiés » (Savoie-Zajc, 2011, p. 138).

Pour ce faire, des codes ont d'abord été attribués aux diverses unités de sens décelées au sein des réponses données par les participants. Les codes ont ensuite été groupés en catégories à partir des réponses données par de futurs enseignants et non d'un cadre d'analyse préalablement établi. Dans une dernière étape, les catégories obtenues ont été mises en relation

avec la définition opérationnelle des concepts à l'œuvre (voir à ce propos, le cadre conceptuel présenté à la section précédente). Pour chaque question, les réponses données pour le questionnaire « Avant » ont d'abord été analysées de manière indépendante des réponses données pour le questionnaire « Après ». Cette façon de procéder permet d'établir des réseaux indépendants de catégories. Ceux-ci autorisent notamment la comparaison entre avant et après.

De plus, l'utilisation du logiciel de codage Dedoose a permis la mise en place d'une analyse statistique des codes et catégories émergentes. Cette approche dite « mixte » a, quant à elle, permis d'établir des rangs de popularité et de comparer l'importance des catégories de réponse entre elles (Merriam, 2002 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Les mesures en pourcentage, sans vouloir prétendre à la validité statistique, ont montré certaines tendances évolutives entre les réponses obtenues avant et après la formation.

Par ailleurs, afin de garantir un niveau de validité interne, nous avons utilisé la stratégie de la triangulation du chercheur (Creswell et Miller, 2000 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). À cet effet, les transcriptions des réponses ont été analysées d'abord par la chercheuse responsable du projet, puis par une assistante de recherche, pour enfin être comparées entre elles.

Aux fins de ce texte, plutôt que d'exposer les réponses des participants pour chacune des questions, nous présentons une interprétation des résultats selon deux axes principaux qui renvoient tous deux aux représentations des futurs enseignants à propos de 1) l'enseignement-apprentissage en univers social et de 2) l'utilisation des musées et des sites historiques comme ressource didactique dans ce champ disciplinaire.

4. Résultats

4.1. Représentations de futurs enseignants sur l'enseignement-apprentissage en univers social

À la question « Quel sens donnez-vous à l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au préscolaire et au primaire ? » posée au début de la session (et donc avant la formation), on remarque une majorité de réponses qui associent les sciences humaines à leur potentiel de motivation auprès des élèves et au fait qu'elles participent au développement de « bases communes » en vue d'établir une « culture générale » des élèves, en leur permettant d'acquérir des connaissances générales.

AVANT : *L'enseignement-apprentissage des sciences humaines au préscolaire et au primaire est important au sens où c'est un apprentissage, je pense, très général et global que tous devraient apprendre. Ce sont des bases communes (Q1_Participant 20).*

Plusieurs futurs enseignants justifient la pertinence de l'enseignement de l'univers social par leur ancrage dans les disciplines comme l'histoire, la géographie et la psychologie. D'autres justifient le sens de l'enseignement-apprentissage des sciences humaines par le fait que l'univers social constitue une « matière importante », sans toutefois apporter de précisions. L'extrait suivant témoigne de la bonne foi du participant de considérer l'importance de cette matière, mais les raisons qui sous-tendent cette importance à accorder à l'univers social ne sont malheureusement pas explicitées.

AVANT : *Selon moi, il est très important d'aborder les sciences humaines au préscolaire et au primaire (Q1_Participant 24).*

Ce manque de précision suggère une représentation assez mal définie de l'univers social chez de nombreux futurs enseignants qui n'ont pas encore reçu de formation en didactique de l'univers social. D'ailleurs, un participant avoue bien humblement : « *Je ne sais pas exactement ce que sont les sciences humaines* » (Q1_Participant 9).

L'analyse des réponses montre qu'au terme de la formation plus de la moitié des participants (55 %) a subi une transformation positive de ses représentations vis-à-vis du sens à accorder à l'univers social dans l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Par exemple, un participant qui n'était pas du tout convaincu de la pertinence d'enseigner les sciences humaines à l'école primaire affirme pourtant le contraire au terme de la formation et justifie même ses propos.

AVANT : *Je crois que ce que les enfants voient au préscolaire-primaire est suffisant pour leur âge. Les sciences humaines sont une matière qui contient beaucoup d'informations et de par cœur, ce qui peut être assez difficile pour des enfants.*

APRÈS : *Une grande importance, car il permet à l'élève de mieux se situer, de devenir un meilleur citoyen. Il lui permet de mieux comprendre ce qui se passe autour de lui (Q1_Participant 37).*

D'autre part, la formation a permis de faire apparaître plusieurs concepts clés associés au domaine de l'univers social qui n'étaient utilisés par aucun participant avant le début du cours. Des expressions comme *citoyens de demain, responsables et éclairés, vivre-ensemble, participer activement* ou *se situer dans le temps et dans l'espace* reviennent à de nombreuses reprises dans les questionnaires remplis à la fin de la session.

APRÈS: *Former le citoyen. Développer son esprit critique. Favoriser le vivre-ensemble. Comprendre le monde dans lequel on vit (Q1_Participant 44).*

APRÈS: *Pour moi, il est important de bien outiller les élèves sur ce qui les entoure afin qu'ils puissent être des citoyens responsables et éclairés. C'est en faisant des SAÉ⁶ variées et pertinentes qu'ils intégreront mieux les connaissances (Q1_Participant 43).*

Et si certains participants n'utilisent pas le vocabulaire spécialisé des programmes ou du champ des sciences humaines, on remarque tout de même, au terme de cette démarche, une plus grande précision et une meilleure compréhension du sens que revêt pour eux l'univers social.

APRÈS: *L'apprentissage-enseignement des sciences humaines est très important puisqu'il offre divers exemples de réalités humaines aux élèves. Ces réalités sont menées [sic] à des comparaisons, des discussions et des jugements qui aideront l'élève à se créer une représentation du monde, des gens et de lui-même. Les sciences humaines permettent à l'enfant de se situer dans le temps, la société et l'espace. Ces repères lui seront essentiels pour son développement personnel et dans son cheminement scolaire (Q1_Participant 9).*

APRÈS: *C'est très important, car cela permet aux élèves de comprendre d'où ils viennent. Ils peuvent comprendre l'organisation de la société pour ainsi savoir comment agir dans leur société et ils peuvent aussi réaliser la place qu'ils occupent dans le monde (Q1_Participant 46).*

6. Situation d'apprentissage-évaluation est une expression largement utilisée dans la didactique générale, et aussi dans les didactiques spécifiques. Elle l'est notamment dans le cours de didactique de l'univers social au préscolaire et au primaire, et présente dans la formation à l'enseignement.

Globalement, à cette première question relative au sens de l'enseignement-apprentissage en univers social, les cinq catégories de réponses les plus citées par de futurs enseignants au terme de la formation sont celles présentées au tableau 6.4, classées par ordre d'importance.

Tableau 6.4. Catégories de représentations de futurs enseignants à propos du sens à accorder à l'enseignement-apprentissage en univers social au préscolaire et au primaire obtenues après la formation

SENS ATTRIBUÉ À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN UNIVERS SOCIAL	RANG
L'univers social contribue à former les citoyens de demain, responsables et éclairés.	1 ^{er}
L'univers social est une matière scolaire importante.	2 ^e
L'univers social peut amener les élèves à comprendre le monde, les sociétés, les humains.	3 ^e
L'univers social permet aux élèves de se situer dans le temps et dans le monde.	4 ^e
L'univers social développe les compétences du « vivre-ensemble ».	5 ^e

4.2. Représentations de futurs enseignants sur l'utilisation des musées et sites historiques comme ressource didactique dans l'univers social

Tous les participants, sans exception, croient que les musées et sites historiques peuvent être des partenaires potentiels dans l'atteinte des objectifs pédagogiques poursuivis par le programme. Cependant, pour appuyer leurs réponses, ceux-ci utilisent des justifications variées qui ont pu être réparties en six grandes catégories (tableau 6.5). L'analyse statistique a révélé que chacune de ces catégories a récolté environ le même nombre de réponses de la part des participants, soit environ 20% des réponses, à l'exception de la dernière catégorie – la catégorie F, autres raisons et diverses conditions – qui ne représente que 2% à 3% des réponses. De ce fait, la catégorie F n'est pas considérée dans l'analyse puisque les propos ne reflètent pas de syntonie discursive au sein du groupe.

Tableau 6.5. Catégories de représentations à propos de l'utilisation des musées et sites historiques comme ressource didactique en univers social¹

CATÉGORIE	JUSTIFICATION DU RÔLE DES MUSÉES PAR...
A	Ce qu'on peut voir ou faire dans un musée.
B	Leur potentiel de soutien à l'enseignement (ou au travail de l'enseignant).
C	Leur complémentarité à la matière vue en classe.
D	Leur potentiel de soutien à l'apprentissage des élèves.
E	Les retombées attendues en termes d'apprentissage chez les élèves.
F	(Autres) Diverses conditions qui doivent être remplies pour que les musées puissent réellement contribuer à l'enseignement-apprentissage des sciences humaines.

1. Il est à noter que la plupart des réponses données par les participants comportent des éléments relevant de plusieurs catégories différentes. Les réponses de chaque participant peuvent donc être classées dans plus d'une catégorie à la fois.

De manière générale, lorsque l'on considère les réponses obtenues pour chacune des catégories avant et après la formation, on note une diminution marquée des réponses plus générales qui décrivent globalement ce qu'on peut retrouver ou faire dans les musées (catégorie A) pour laisser place à une augmentation des réponses qui justifient plus précisément le potentiel des musées et sites historiques comme partenaires éducatifs selon leur rôle de soutien à l'enseignement (catégorie B), comme complément à la matière (catégorie C), ou comme soutien à l'apprentissage des élèves (catégorie D). De plus, les participants décèlent quelques-unes des retombées d'apprentissage attendues chez leurs élèves (catégorie E). Par ailleurs, à l'intérieur de chacune des six grandes catégories ainsi répertoriées, nous avons procédé à une analyse plus fine des réponses livrées par les répondants. Les résultats de ces analyses sont présentés dans les sections qui suivent.

4.2.1. Ce qu'on peut voir ou faire dans un musée

Dans le questionnaire « Avant », on retrouve une majorité des réponses qui se situe dans la première catégorie. À cet effet, les répondants justifient le rôle des musées comme partenaires potentiels de l'école en décrivant ce qu'on peut voir ou faire dans un musée. À l'intérieur de cette catégorie se trouvent diverses sous-catégories de réponses comme : dans un musée, on peut voir des

objets ou autres supports visuels (I-A), se plonger dans le passé (I-B), entrer en contact avec le réel, le vrai (I-C), trouver de nombreuses informations (I-D) ou encore entrer en contact avec d'autres cultures (I-E).

Par ailleurs, on observe ici, comme à la première question, une certaine spécification et une précision du vocabulaire dans les réponses attribuées au questionnaire « Après ». Au terme de la formation, ces futurs enseignants semblent avoir intégré certains concepts spécifiques à leur pratique pédagogique, ainsi qu'au champ de l'éducation muséale. L'appropriation d'un langage plus spécialisé suggère une meilleure compréhension du rôle possible des musées et sites historiques comme partenaires de leur tâche d'enseignement ou de l'école. Des expressions comme *objectifs pédagogiques, lien avec le Programme de formation de l'école québécoise, situation d'apprentissage-évaluation (SAÉ), approches actives, réinvestissement, vivre une expérience* se retrouvent fréquemment dans les réponses données au questionnaire « Après », alors qu'elles étaient absentes des questionnaires remplis avant la formation.

AVANT : *Oui ! Les musées et les sites historiques ont tellement de choses à nous faire apprendre et comprendre. Un objet seulement peut nous dire beaucoup sur l'histoire, la civilisation d'un peuple, etc.*

APRÈS : *Oui ! Les ressources culturelles travaillent avec le Programme de formation de l'école québécoise. Ce qui veut dire qu'elles ont les mêmes objectifs. Cela est donc pertinent, complémentaire et beaucoup plus diversifiant d'aller à ces endroits. Les musées et les sites historiques touchent le jeune par leurs objets, ce qui fait en sorte que la matière est plus concrète et passe plus facilement (Q2_Participant 42).*

4.2.2. Rôle de soutien à l'enseignement

Dans les réponses obtenues après la formation, plus du tiers des répondants affirment que les musées peuvent les soutenir dans leur tâche d'enseignement. À cet égard, ils estiment que les musées sont en mesure d'offrir des moyens et des outils aux enseignants (II-A), ou encore de proposer des approches actives et diversifiées, qui complètent l'enseignement donné en classe souvent généralisé par l'emploi de manuels scolaires (II-B).

APRÈS : *Oui, c'est une activité qui suscite beaucoup plus l'attention et l'intérêt des élèves, car c'est un apprentissage par expérience (Q2_Participant 30).*

D'autres considèrent que les musées et sites historiques peuvent offrir un soutien direct à leur travail d'enseignant. Par exemple, procurer des activités en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise (II-C1), permettre l'atteinte d'objectifs pédagogiques (II-C2), montrer des choses que l'enseignant ne sait pas (II-C3), ajouter des dimensions à l'enseignement (II-C4) ou offrir des occasions de perfectionnement au personnel enseignant (II-C5). La comparaison des réponses obtenues avant et après la formation montre une augmentation marquée du nombre de réponses relatives au fait que les musées et sites historiques peuvent fournir des outils et des moyens à l'enseignant afin de le soutenir dans sa tâche.

APRÈS: *Oui, car ils permettent des apprentissages actifs inscrits dans la méthode d'apprentissage en univers social. Les musées proposent aussi des visites avec un but d'apprentissage précis en lien avec le programme de formation et ils proposent plusieurs outils aux enseignants pour planifier, vivre et réinvestir la visite avec les élèves (Q2_Participant 22).*

En somme, tous les répondants reconnaissent amplement le potentiel que recèlent les musées et sites historiques à titre de ressources culturelle et patrimoniale. De plus, ils souscrivent aux approches qu'ils mettent en œuvre à l'intention de leurs élèves.

4.2.3. Rôle de complément à la matière vue en classe

Dans la catégorie des réponses qui ont trait au potentiel des musées à offrir un complément à la matière vue en classe (III), les étudiants considèrent que ceux-ci peuvent approfondir ou enrichir (III-A), illustrer (III-B), valider (III-C) ou concrétiser la matière (III-D), ou encore donner un sens à ce qui a été traité en classe (III-E).

APRÈS: *Oui. Les expositions permettent aux élèves d'avoir un support visuel très intéressant, très riche, qui rendent plus concrètes certaines notions abstraites selon moi. Par exemple, voir des cartes des explorateurs européens ainsi que les outils utilisés pour la navigation (Q2_Participant 11).*

4.2.4. Rôle de soutien à l'apprentissage des élèves

Quant à la catégorie qui a trait au potentiel de soutien à l'apprentissage des élèves, les futurs enseignants estiment que les musées et sites historiques sont susceptibles d'assurer et de stimuler l'apprentissage des élèves de plusieurs manières. Selon eux, ces lieux contribueraient à placer les élèves au cœur de leurs apprentissages (IV-A), susciteraient la motivation et l'intérêt (IV-B), feraient vivre une expérience enrichissante aux élèves (IV-C), offriraient des façons différentes ou plus intéressantes d'apprendre (IV-D) ou encore faciliteraient les apprentissages (IV-E).

APRÈS: *Oui. Car les enfants apprennent beaucoup lorsqu'on les place sur le champ (de bataille) d'apprentissage. Ils sont beaucoup plus intéressés et s'en rappelleront mieux (Q2_Participant 20).*

APRÈS: *Oui, les musées ou les sites historiques sont des manières très concrètes de présenter les connaissances qui doivent être acquises, mais aussi une façon bien plus vivante et accrocheuse pour les enfants (Q2_Participant 45).*

APRÈS: *Oui, permet l'acquisition interactive de la matière, façon dynamique d'apprendre. Intéresse les jeunes, visites émotives (Q2_Participant 13).*

Les résultats suggèrent que la formation n'a pas trop changé leur perception du rôle des musées dans l'éducation à la citoyenneté et l'éducation civique. Bien que certaines réponses démontrent que ces notions d'éducation à la citoyenneté et d'éducation civique restent assez vagues pour quelques-uns, il semble toutefois que le vocabulaire employé s'est généralement précisé au terme de la formation. D'abord orientées vers la culture générale et les habiletés sociales mal définies, les réponses comportent davantage de vocabulaire lié au musée, à l'éducation à la citoyenneté et au vivre-ensemble.

4.2.5. Retombées attendues en termes d'apprentissage chez les élèves

Un sixième de ces futurs enseignants justifient le rôle potentiel des musées et sites historiques comme partenaires éducatifs par les retombées d'apprentissage attendues chez les élèves à la suite d'une visite (Q2_Catégorie V). Ils croient que les musées sont susceptibles de contribuer à former et développer la culture générale des élèves (V-A), de leur faire acquérir des connaissances

(V-B), de leur permettre de comprendre des réalités sociales (V-C), de se situer dans le temps et dans le monde (V-D), ou encore, de développer leur jugement critique (V-E).

APRÈS: *Oui, comme nous l'avons vu au musée Stewart, il y a des situations d'apprentissage faites pour les visites qui permettent à l'élève de mieux comprendre des réalités historiques par exemple. Je crois aussi que cela intéresse plus l'enfant et lui permet de mieux comprendre et mieux se souvenir des concepts (Q2_Participant 37).*

En revanche, l'analyse des réponses données à la question 8 – Quel rôle peut jouer l'institution muséale au regard de l'éducation civique ou l'éducation à la citoyenneté ? – montre que ces futurs enseignants reconnaissent jusqu'à 16 retombées d'apprentissage pouvant être obtenues à la suite d'une visite scolaire d'un musée. Parmi celles-ci, les cinq catégories les plus populaires sont, dans l'ordre : 1) « s'intéresser et s'ouvrir à de nouvelles choses », 2) « comprendre », 3) « assimiler des connaissances », 4) « apprendre à respecter et à se comporter », 5) « prendre conscience de/comprendre l'importance de ».

APRÈS: *Pousser le jeune à s'intéresser à ce qui l'entoure, à la culture de sa société et des autres sociétés, développer leur sens critique. Favoriser l'ouverture d'esprit (Q8_Participant 13).*

APRÈS: *Un musée peut servir de lien pour enseigner aux élèves à protéger le patrimoine national ; à découvrir l'importance de participer activement à la vie de sa communauté, de lutter pour la défense du territoire, d'apprendre à apprécier le fait de vivre sur un même territoire avec d'autres gens de culture différente, de reconnaître la contribution des autres au développement du territoire (Q8_Participant 27).*

Finalement, quatre participants considèrent que la visite scolaire au musée peut contribuer à développer chez les élèves des éléments de culture muséale et un intérêt pour les institutions culturelles.

APRÈS: *Donner l'habitude des musées aux élèves est une très belle tradition à transmettre. Les informer sur ce qu'est un musée et comment on peut s'y intéresser en milieu non scolaire, en termes de vie quotidienne (Q8_Participant 9).*

5. Discussion

Les résultats obtenus dans le cadre de ce projet de recherche traduisent les représentations des futurs enseignants ayant participé à une formation développée et réalisée au sein d'un cours de baccalauréat en didactique de l'univers social. Les propos rendus par les participants témoignent de leurs intentions déclarées ainsi que de leurs pratiques projetées. Il est certes d'intérêt de cerner le profil de ces aspirations et de ces modes professionnels pendant la formation de futurs enseignants. Toutefois, comme ces pratiques n'ont encore été ni expérimentées ni testées ou accomplies par ces futurs enseignants, on ne peut les transposer et les considérer comme des pratiques réelles (Mellouki et Gauthier, 2006). En ce sens, nous estimons qu'il s'agit là d'une limite évidente du travail de recherche qui a été conduit dans le cadre de ce projet. Le lecteur averti ne doit pas examiner les résultats rendus dans le cadre de ce travail comme l'analyse de pratiques professionnelles réelles et actuelles. À cet effet, de nombreuses contraintes vécues par les enseignants dans les premières années de leur insertion professionnelle contribueraient sans doute à modifier les représentations des pratiques projetées qui ont été ici relevées. À ce propos, nous croyons qu'il serait pertinent de poursuivre cette étude et de soumettre à nouveau les questionnaires au même groupe de participants, après quelques années de travail lié à la tâche enseignante.

La formation elle-même induit fort probablement et oriente certainement les perceptions et les représentations des futurs enseignants relativement au domaine de l'univers social. À titre d'exemple, les intentions pédagogiques poursuivies par les divers enseignements influent indéniablement sur les propos qui seront repris par les étudiants au terme de leur formation. Au-delà du programme lui-même, les partis pris, les contenus, les orientations, les stratégies, les approches privilégiées et qui sous-tendent la formation de ce cours en didactique de l'univers social ont la capacité de suggérer, voire de guider les réponses que nous avons obtenues. Il s'agit là d'une autre limite de cette recherche et nous pourrions d'ailleurs considérer qu'une autre formation ou, encore, que cette même formation dispensée par un autre formateur serait susceptible d'engendrer des résultats quelque peu ou très différents. Le formateur, le contenu de la formation, les approches épistémologiques, pédagogiques ou méthodologiques constituent autant de variables pouvant influencer les réponses des participants. Dans ce contexte, il

faut considérer que les résultats ici exposés reflètent une réalité très précise et circonscrite au phénomène observé et que des variations seraient sans doute notées dans d'autres contextes.

Dans cette optique, la formation que nous avons dispensée à ces futurs enseignants comportait une approche que nous pourrions qualifier de « muséale ». Comme l'avait démontré une étude sur les représentations de futurs enseignants du primaire à propos des sorties scolaires au musée au Québec et en France, les éléments muséologiques n'étaient pas au cœur des préoccupations des étudiants en formation initiale (Cohen, 2003). Devant ce constat, la chercheuse avait suggéré de mettre en place des formations à l'intention des futurs enseignants qui ne soient pas nécessairement axées sur des objectifs scolaires, mais qui ouvrent sur les aspects muséologiques d'une sortie au musée. La présente recherche a effectivement démontré qu'une formation muséale peut avoir comme conséquence de modifier les représentations des futurs enseignants. Au terme de notre formation, ils sont plus nombreux à considérer l'importance d'une sensibilisation aux institutions muséales et culturelles dans l'éducation de leurs élèves.

À ce titre, la formation, comme nous l'avons préalablement décrite, a préconisé un ensemble de principes liés à la sortie éducative dans le musée, s'appuyant sur un modèle d'utilisation des musées à des fins didactiques et suggérant l'intégration de la visite du musée à titre de ressource pour l'enseignement-apprentissage de l'univers social (Boucher, 1991). Toutefois, comme quelques participants de l'étude l'ont affirmé, certaines conditions favorisent ou limitent la réussite pédagogique d'une sortie au musée. En effet, des participants ont émis des réserves quant au potentiel et à la valeur d'éducation des musées et sites historiques. Pour qu'ils deviennent des partenaires éducatifs, il faudrait selon eux que, d'une part, les professionnels des musées s'impliquent pour s'assurer que la thématique qu'ils abordent intéresse les élèves et que, d'autre part, les médiateurs usent de leurs talents pour capter et maintenir l'attention des élèves.

APRÈS : *Je crois qu'il faut faire attention avec les musées. Si l'élève est stimulé lors de la visite, cela occasionnera un nouvel intérêt pour l'apprentissage ainsi qu'une certaine motivation pour ces apprentissages. Cependant, si la visite d'un musée ou bien d'un site historique n'attire pas l'attention de l'élève, celle-ci pourra le démotiver*

à visiter un autre lieu similaire. Donc, l'implication du musée est très importante et crée un lien de causalité avec l'intérêt des élèves (Q2_Participant 28).

Quelques-uns estiment également qu'il revient à l'enseignant de faire (ou non) du musée ou du site historique un partenaire dans sa tâche. L'enseignant doit faire montre de créativité et savoir structurer la visite au plan didactique, ce qui suppose, dans la mesure du possible, de préparer la visite en classe et de faire des activités de prolongement à la suite de la visite.

APRÈS: *Oui ! Tout d'abord, il est important de mentionner que j'adore les musées. Je crois que les musées sont empreints de cultures enrichissantes à découvrir. Je suis également de celles qui croient que la visite d'un musée peut, voire doit, se faire sur plusieurs temps. D'abord la préparation, puis la visite en soi (qui peut se répéter 2-3 fois au même musée) et enfin le retour [...] À condition que l'activité soit préparée comme il se doit (Q2_Participant 9).*

Enfin, comment la formation à l'utilisation du musée à des fins didactiques elle-même est-elle perçue par les étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire ? Est-elle importante, indispensable, inutile, voire complètement futile ? Nous avons relevé une certaine méconnaissance du domaine. En effet, avant la formation, trois étudiants (sur le total de 54) n'étaient pas en mesure de définir les sciences humaines, ou l'univers social. Or, il est difficile de savoir si cette méconnaissance, voire cette non-connaissance du champ, restreint les représentations favorables relativement aux sciences humaines et à l'univers social. Mais, il se pourrait qu'il y ait là une piste à explorer. Comment peut-on entretenir une idée convenable de quelque chose que l'on ne connaît pas ?

Cette remarque est aussi valable pour l'utilisation des musées et sites historiques dans un contexte d'enseignement-apprentissage. Mais au-delà, comme nous l'avons mentionné, les enseignants représentent en quelque sorte des ambassadeurs de la culture. C'est la culture qu'ils valorisent qu'ils transmettront à leurs élèves. Ils peuvent agir à titre de « passeurs culturels », pour reprendre une expression chère à Zakhartchouk (1999), ou de « médiateurs », comme le suggère le Programme de formation de l'école québécoise. Or, lorsque nous nous sommes rendues avec notre groupe pour la visite au Musée Stewart, plusieurs étudiants ont avoué ne pas connaître les musées et, par conséquent, ne pas les fréquenter. À la question « Avez-vous déjà visité

le Musée Stewart ? », la majorité des étudiants ont répondu par la négative. Encore une fois, il est difficile de pratiquer ce que l'on ne connaît pas ou méconnaît. D'où l'importance de prévoir un cours pour initier les futurs enseignants à l'utilisation des musées à des fins pédagogiques et ainsi ne pas priver leurs élèves de cette riche et stimulante ressource.

Références

- Abric, J.C. (1983). L'artisan et l'artisanat : analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de psychologie*, 37(15-17), 861-875.
- Abric, J.C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Allard, M. et Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Montréal : HMH Hurtubise.
- Allard, M., Boucher, S., Forest, L. et Vadeboncoeur, G. (1995). Effets d'un programme éducatif muséal comprenant des activités de prolongement en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(2), 166-180.
- Anderson, D., Lucas, K.B. et Ginns, I.S. (2000). Development of knowledge about electricity and magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities. *Science Education*, 84(5), 658-679.
- Anderson, D., Lucas, K.B. et Ginns, I.S. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 177-199.
- Bélanger, C. et Meunier, A. (2012). Partenariat université-musée : une proposition dans la formation initiale des maîtres. Dans A.-M. Émond (dir.), *Le Musée : entre la recherche et l'enseignement/The Museum : Between Research and Education* (p. 253-284). Québec : Éditions MultiMondes.
- Bitgood, S. (1989). School field trips : An overview. *Visitor Behavior*, 4(2), 3.
- Boucher, S. (1991). Essai d'applicabilité du modèle d'enseignement de Bruner en milieu muséal. *Revue canadienne de l'éducation*, 16(3), 352-360.
- Cohen, C. (2003). Visite scolaire au musée : représentations d'enseignants en formation initiale en France et au Québec. Dans Y. Girault (dir.), *L'accueil des publics scolaires dans les Museums, Aquariums, Jardins botaniques, Parcs zoologiques* (p. 195-225). Paris : L'Harmattan.
- Creswell, J.W. et Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- DeWitt, J. et Storksdieck, M. (2008). Short review of school field trips : Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-187.
- Falk, J.H. et Dierking, L.D. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Lanham : AltaMira Press.

- Giordan, A. (1998). Repenser le musée à partir de comprendre et d'apprendre. Dans B. Schiele et E.H. Koster (dir.), *La révolution de la muséologie des sciences* (p. 187-205). Québec/Lyon : Éditions MultiMondes/Presses universitaires de Lyon.
- Griffin, J. (1994). Learning to learn in informal science settings. *Research in Science Education*, 24, 121-128.
- Groupe de recherche sur l'éducation des musées (GREM) (2000). *Prologomènes à l'élaboration d'un programme de formation des futurs enseignants à l'utilisation des musées à des fins éducatives*. Montréal : Université du Québec à Montréal, GREM.
- Guichard, J. (1998). Adapter la muséologie aux enfants. Dans B. Schiele et E.H. Koster (dir.), *La révolution de la muséologie des sciences* (p. 207-247). Québec/Lyon : Éditions MultiMondes/Presses universitaires de Lyon.
- Hein, G.E. (1998). *Learning in the Museum*. New York : Routledge.
- Hein, G.E. (2006). John Dewey's « wholly original philosophy » and its significance for museums. *Curator*, 49(2), 181-203.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). Museum education. Dans E. Hooper-Greenhill (dir.), *The Educational Role of the Museum* (p. 229-257). New York : Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum* (2^e éd.). New York : Routledge.
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, (1), 25-46.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP.
- Le Marec, J. (1998). Repenser la relation du musée à son public ? Dans B. Schiele et E.H. Koster (dir.), *La révolution de la muséologie des sciences* (p. 379-396). Québec/Lyon : Éditions MultiMondes/Presses universitaires de Lyon.
- Lefebvre, B., Gauthier, C. et Allard, M. (1996). L'exploitation du musée dans le projet éducatif de l'école au Québec. Dans B. Lefebvre et M. Allard (dir.), *Le Musée, un projet éducatif* (p. 34-45). Montréal/Paris : Les Éditions Logiques.
- Lefebvre, B. et Lefebvre, H. (2000). Quatre études de cas en éducation muséale dans la formation des maîtres. Dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *Musée, culture et éducation* (p. 187-197). Québec : Éditions MultiMondes.
- Martinet, M.A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations, les compétences professionnelles* (2001-00-1152). Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Matias, V., Lemerise, T. et Lussier-Desrochers, D. (2001). Le partenariat entre les écoles secondaires et les musées : points de vue d'enseignants de la région de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 85-104.

- Mellouki, M.H. et Gauthier, C. (2006). La recherche en formation à l'enseignement : état des lieux. Dans M. M'hammed et C. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p. 3-46). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Merriam, S.B. (2002). Introduction to qualitative research. Dans S.B. Merriam (dir.), *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis* (p. 3-17). San Francisco : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec : MELS.
- Palmonari, A. et Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. *L'étude des représentations sociales* (p. 12-33). Lonay : Delachaux & Niestlé.
- Porcher, L. (1974). *L'école parallèle*. Paris : Larousse.
- Rennie, L.J. (2004). The nature of learning and its implication for research on learning from museums. *Science Education*, 88(supplement 1), S4-S16.
- Sauerborn, P. et Brühne, T. (2012). *Didactique de l'apprentissage à l'extérieur de l'école/ Didaktik des außerschulischen Lernens* (4^e éd.). Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation – Étapes et approches* (3^e éd., p. 124-147). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation – Étapes et approches* (3^e éd., p. 110-122). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Sorin, N. et Lafortune, L. (2006). La perspective culturelle en formation à l'enseignement – Compétence culturelle et culture pédagogique. Dans J. Loïsel, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement – Pistes de réflexion et d'action* (p. 225-238). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Talboys, G.K. (1996). *Using Museums as an Educational Resource – An Introductory Handbook for Students and Teachers*. Hants/Brookfield : Ashgate Publishing Company.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF Éditeur.

POURQUOI ENSEIGNE-T-ON LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES AU PRIMAIRE ?

CONCEPTIONS DE FUTURS ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE

Anderson Araújo-Oliveira
Université du Québec à Montréal

L'IDÉE CENTRALE ENTOURANT CE PROJET D'OUVRAGE COLLECTIF CONSISTE à dresser un portrait exploratoire sur la formation initiale et continue, l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines au primaire, dans plusieurs régions du Québec, 13 ans après l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation [MEQ], 2001a) et 23 ans après l'état des lieux dressé par Yves Lenoir et Mario Laforest (1991). Ainsi, la présente réflexion contribue à ce projet à partir de la question cruciale des finalités éducatives inhérentes à l'enseignement et à l'apprentissage des sciences humaines et sociales analysée à travers le prisme des conceptions

de futurs enseignants du primaire en contexte de formation initiale. Pour reprendre les propos d'Audigier (1993), c'est la finalité qu'on attribue à l'enseignement et à l'apprentissage d'une discipline qui lui donne du sens, c'est-à-dire l'orientation et la signification de toute action éducative mise en œuvre. Ces finalités, précisent Lebrun (2002) et Le Roux (2005), déterminent l'apport spécifique de cet enseignement à la formation des nouvelles générations et constituent une sorte de justification vis-à-vis de la société quant à son insertion dans le parcours scolaire des enfants.

Comme l'indique le programme de l'école québécoise, « tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève ». L'école joue ainsi « un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances » (MEQ, 2001a, p. 3). Dans ce contexte, les sciences humaines et sociales¹ doivent y contribuer pleinement, notamment parce qu'elles jouent un rôle essentiel dans l'acquisition des clés de lecture pour comprendre le monde dans lequel on vit. On peut ainsi lire dans le programme pour le domaine de l'univers social que la géographie et l'histoire « développent la capacité de mise en perspective et celle de distanciation » (*ibid.*, p. 165). Ces disciplines permettent par ailleurs de « prendre conscience de la valeur et de la portée de l'engagement personnel et collectif sur les choix de société et sur le cours des événements » (*ibid.*)

En effet, dans le cadre du programme actuel, l'enseignement des sciences humaines et sociales doit, à côté des autres disciplines scolaires, contribuer à la réalisation de la triple mission de l'école québécoise qui est celle d'instruire, de socialiser et de qualifier la nouvelle génération (MEQ, 2001a). Sous-jacente à cette mission d'instruction se trouve la mise en contact de l'élève avec une réalité qui est propre à l'école. Celle-ci marque une rupture entre les activités de la vie quotidienne, axées sur le sens commun, et les activités qui ont pour but le développement cognitif des élèves, axées sur le développement des activités intellectuelles et sur la maîtrise des savoirs (Audigier, 2006 ; Schwebel, Maher et Fagley, 1990). De son côté, la socialisation contribue « à

1. Tout comme Levi-Strauss (1964) et Piaget (1967, 1970), nous reconnaissons l'impossibilité, et même l'absence de pertinence, de réaliser concrètement une distinction nette entre les phénomènes sociaux et humains; autrement dit entre ce qui, dans l'activité humaine, relèverait de son caractère purement humain et ce qui relèverait des rapports sociaux. Afin de mettre en relief le caractère indissociable des dimensions humaines et sociales de l'action humaine, nous adoptons tout au long de ce texte (sauf dans les citations empruntées à d'autres auteurs) l'expression *sciences humaines et sociales*.

l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (MEQ, 2001a, p. 3). En effet, elle renvoie à l'intégration sociale des individus et à une certaine cohésion au sein de la société (Lebrun, Hasni et Oliveira, 2008). Enfin, la qualification renvoie à la nécessité de l'école d'offrir à l'ensemble des élèves les conditions les plus adéquates possible pour entreprendre et réussir un parcours scolaire et à la nécessité de rendre les élèves aptes à s'intégrer à la société par le développement et la mobilisation des compétences acquises à l'école dans des situations diverses en lien avec la vie professionnelle (MEQ, 2001a).

Comme il est indiqué dans le rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996), l'école constitue le lieu par excellence d'un apprentissage guidé qui permet à l'élève, par son cheminement au sein de différentes disciplines et des grands domaines de la culture, d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde, ainsi que pour continuer à apprendre tout au long de la vie. Pour reprendre les considérations de Bourdieu (1967), l'école, sous ses différentes formes et modalités d'enseignement, constitue l'institution moderne socialement reconnue responsable de la transmission de l'héritage culturel de l'humanité (catégories de perception du monde, système de valeurs, sentiment d'appartenance au corps national, etc.) d'une génération à une autre. Elle vise chez un même sujet, tout à la fois la formation de la personne, du citoyen et du travailleur, par la transmission des savoirs (Develay, 1992).

Certes, l'orientation actuelle au sein de la recherche en didactique des sciences humaines et sociales conduit plutôt à privilégier, sur le plan de ses finalités, un certain équilibre entre l'instruction, la socialisation et la qualification en mettant en évidence le caractère praxéologique de cette discipline, en ce sens qu'il faut apprendre les sciences humaines et sociales pour comprendre le monde dans lequel on vit et éventuellement y agir et le transformer (Laville, 1991 ; Lenoir, 2009 ; Libresco, 2003). Néanmoins, la primauté accordée depuis longtemps à la transmission d'un corpus de savoirs sur la société d'appartenance des élèves pour permettre l'apprentissage du vivre-ensemble et la formation de la personne (Audigier, 1999 ; Laurin, 1998) amène à se questionner sur les possibilités de prendre réellement en compte cet équilibre souhaité et, de la sorte, contribuer au développement des trois missions. Ce questionnement est d'autant plus d'actualité que maintes études réalisées un peu partout dans le monde (Audigier, 1999, 2006 ; Monteiro, 2005 ; Niclot et Philippot, 2008 ; Philippot et Bouissou, 2006 ; Silva *et al.*, 2009) laissent

entrevoir que les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au primaire restent encore centrées sur la transmission des connaissances factuelles de type dénomination-localisation (vision réaliste du savoir), sans contribuer au développement d'apprentissages véritablement conceptuels. Dès lors se pose la question de la multiplicité des conceptions des finalités éducatives associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales qui peuvent cohabiter et parfois même s'entrechoquer chez les futurs enseignants en contexte de formation initiale.

En conséquence, ce chapitre présente les résultats préliminaires d'une enquête par questionnaire réalisée auprès de futurs enseignants du primaire en formation initiale au baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire (BEPEP) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Pour ce faire, nous présentons d'abord une réflexion autour de la triple famille de finalités associées à l'enseignement des sciences humaines au primaire. Puis, à la suite de la présentation sommaire de quelques éléments méthodologiques, le texte fait état des conceptions de futurs enseignants qui ont participé à l'étude quant à la raison d'être de l'enseignement de cette discipline au primaire, ainsi qu'aux apprentissages les plus importants à réaliser. Enfin, nous soulèverons quelques pistes d'interprétation et quelques questionnements en guise de conclusion.

1. L'enseignement des sciences humaines et sociales et ses finalités

Les missions octroyées à l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier), qui renvoient en quelque sorte aux deux catégories de fonctions externes du système éducatif tel que défini par Bourdieu (1967)², ont toujours été

-
2. Bourdieu (1967) oppose aux fonctions de conservation culturelles ou internes (légitimation culturelle, transmission de la culture passée, perpétuation sur elle-même), deux groupes de fonctions externes ou d'adaptation. La première fonction est celle d'intégration du corps social. Cette intégration se fait, d'une part, par la transmission aux individus d'un système de valeurs dominantes aussi homogène que possible conduisant à renforcer le sentiment d'appartenance à sa société (intégration morale) et, d'autre part, par la transmission d'un système de catégories de pensée, de catégories de perception du monde, en donnant aux sujets les lunettes à travers lesquelles ils perçoivent et interprètent le monde qui les entoure (intégration intellectuelle). La deuxième fonction, quant à elle, renvoie à la fonction de préparation au métier, c'est-à-dire à une certaine adaptation des individus aux besoins de l'économie.

présentes et poursuivies par l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire, mais dans une proportion très variable selon les contextes sociaux et historiques. Sur la base des travaux d'Audigier (1993), il est possible de constater que trois familles de finalités peuvent être associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales : les finalités patrimoniales et civiques, qui renvoient à l'adhésion, à une vision du monde préétablie ; les finalités intellectuelles et critiques, qui mettent l'accent sur le développement cognitif ; et les finalités pratiques et professionnelles, qui font référence à l'aspect utilitaire des sciences humaines et sociales renvoyant à l'utilisation de celles-ci dans la vie sociale et professionnelle.

1.1. Les finalités patrimoniales et civiques

Les finalités patrimoniales et civiques font référence à l'apport des sciences humaines et sociales au processus de transmission culturelle d'une représentation du monde partagée, sur son passé et son présent. Partant de la prémisse selon laquelle l'enseignement des sciences humaines et sociales doit permettre à l'élève de développer une connaissance et une compréhension de l'histoire et du fonctionnement de sa société d'appartenance d'hier et d'aujourd'hui pour mieux s'y adapter, il s'agirait de favoriser la cohésion sociale et le développement d'un sentiment d'appartenance à une société donnée non seulement par la possession d'un corpus commun de connaissances, quoiqu'elles soient factuelles, mais surtout par l'intégration de certaines conduites sociales jugées socialement acceptables.

Comme le souligne Audigier (1993) concernant cette famille de finalités, les savoirs historiques et géographiques ne sont pas perçus en tant que discours construits par des êtres humains qui vivent en société et qui tentent d'apporter des réponses aux questions et problématiques qu'ils se posent dans le temps et dans l'espace. Dans un souci de les rendre scolarisables, on les extrait de leur contexte de production et on les transpose dans une forme scolaire afin de « produire des représentations partagées et, au-delà, des conduites normées » (p. 97).

L'enseignement-apprentissage des sciences humaines et sociales est alors posé principalement en termes d'acquisition de connaissances et d'attitudes dont le but est principalement l'insertion de l'élève dans le monde social. Cette insertion semble alors être le principal apport de cet enseignement lorsqu'on privilégie une telle finalité. Pour ce faire, les sciences humaines et sociales favorisent notamment l'acquisition de connaissances factuelles

sur la société et la culture d'appartenance (faits et personnages historiques, caractéristiques géographiques, économiques, ethniques) ainsi que le développement d'attitudes socialement acceptables (respect des autres, ouverture à la diversité culturelle). En ce sens, les finalités patrimoniales et civiques mettent l'accent sur l'aspect identitaire qui fonctionne sur le principe de la socialisation dans une perspective d'adhésion.

1.2. Les finalités intellectuelles et critiques

Partant du principe que le savoir historique et géographique ne constitue pas une vérité préexistante au sujet humain, mais qu'il s'agit plutôt d'une construction relative et provisoire socialement située, les finalités intellectuelles et critiques insistent sur l'apport des sciences humaines et sociales au développement cognitif de l'élève, ce qui contribue à privilégier principalement le développement conceptuel ainsi que le développement d'habiletés et d'attitudes intellectuelles. En ce sens, les finalités intellectuelles et critiques, soutient Audigier (1993), se centrent moins sur les produits des sciences humaines et sociales, c'est-à-dire les résultats comme des faits construits par le scientifique, que sur les processus par lesquels l'être humain arrive à produire une vision du monde à partir des sources dont disposent l'histoire et la géographie. Concrètement, la poursuite de ces finalités se traduit par des visées d'apprentissage centrées sur l'interprétation, la compréhension, l'argumentation et le développement de l'esprit critique.

En effet, comme le mentionne Audigier, ces finalités fonctionnent, en grande partie sur ce registre de la distanciation nécessaire à toute compréhension critique des réalités humaines et sociales dans la mesure où elles incitent à choisir, à raisonner des choix effectués, à chercher et vérifier les informations et ses sources, à les confronter, etc., car « tout savoir sur le monde n'est que le monde de son auteur, un trait sur la relation avec le monde » (*ibid.*, p. 99). En ce sens, c'est seulement par la prise de distance que le sujet sera en mesure de reconstruire le complexe et dynamique jeu qui se tisse entre les savoirs qui lui sont présentés, son producteur, le contexte, les conditions et circonstances de production, l'interprétation qu'on en fait et les sens que nous lui donnons.

1.3. Les finalités pratiques et professionnelles

Enfin, les finalités pratiques et professionnelles soulignent le caractère utilitaire attribué à l'enseignement des sciences humaines et sociales. En effet, outre le développement intellectuel, l'enseignement permet aux élèves

d'acquérir des connaissances censées avoir un usage pratique dans leur vie sociale courante, mais également dans leur vie professionnelle ou dans la poursuite de leurs études. En s'inscrivant dans cette famille de finalités, on tend à privilégier le développement de certaines habiletés d'ordre technique (comme la lecture de cartes, la représentation temporelle et spatiale) ainsi que l'acquisition de certaines connaissances factuelles jugées essentielles à la formation d'un citoyen fonctionnel au sein de la société.

Privilégier exclusivement une telle perspective viendrait *ipso facto* soutenir et justifier toute formation disciplinaire reposant davantage sur le développement d'habiletés techniques plutôt que sur le développement d'une pensée critique et réflexive, en ce sens que ce sont ces habiletés qui garantiront l'insertion de l'individu sur le marché du travail et éventuellement une certaine cohésion sociale. Or, cette vision s'articule très difficilement à la vision selon laquelle les sciences humaines et sociales constituent les disciplines qui sont responsables, par la structuration et la construction, de la réalité humaine et sociale (Lenoir, 2009) en ce sens qu'elles mettent l'accent sur la maîtrise d'outils et de savoir-faire. À la limite, les sciences humaines et sociales ne serviraient qu'à aider l'élève à résoudre les problèmes quotidiens et à bien fonctionner dans sa vie de tous les jours par les connaissances qu'elles donnent d'une réalité immédiate.

Or, l'orientation actuelle au sein de la recherche en didactique des sciences humaines et sociales qui tend vers une perspective plutôt critique et réflexive de cette discipline scolaire conduit plutôt à privilégier un équilibre nécessaire entre ces trois catégories de finalités (Audigier, 1993; Lebrun, 2002; Le Roux, 2005). Car penser la réalité humaine et sociale comme une construction socialement et historiquement déterminée requiert, comme le mentionne Laurin (1998), de rompre avec la fonction identitaire qui a traditionnellement été attribuée à ces disciplines afin de mettre en place une perspective qui vise davantage le développement de la pensée critique, de l'autonomie intellectuelle, de la capacité de questionnement, de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de jugement critique, etc., dans l'étude du phénomène humain. Ce n'est que par la prise en charge des actions qui découleront des jugements ainsi éclairés que les élèves seront amenés à une certaine participation au sein de la société, c'est-à-dire à une certaine responsabilisation sociale. Toutefois, comment l'équilibre entre ces finalités s'articule-t-il dans les conceptions de futurs enseignants au regard de l'enseignement des sciences humaines et

sociales au primaire? Quelle importance attribuent-ils à cet enseignement? Quels apprentissages jugent-ils les plus importants? Privilégient-ils l'une de ces finalités au détriment des deux autres?

2. Points de vue des futurs enseignants à l'égard des finalités de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire

2.1. Quelques précisions méthodologiques

Les points de vue des futurs enseignants à l'égard des finalités de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire ont été collectés entre les mois de décembre 2012 et mars 2013 par l'entremise d'un questionnaire distribué à 104 étudiants (97,1 % de femmes) en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire âgés majoritairement entre 19 et 24 ans (84,9 %) et provenant des trois centres de formation de l'UQAT (Rouyn-Noranda, Val-d'Or et Mont-Laurier), dont 33 (32 %) inscrits en 1^{re} année, 31 (30 %) en 2^e année, 25 (24 %) en 3^e et 15 (14 %) en 4^e et dernière année de formation³. Il s'agit alors d'un échantillon de convenance, de type non aléatoire, constitué de sujets qui ont consenti librement et volontairement à participer à la recherche (taux de participation de 86 %).

Précisons également que, hormis les étudiants inscrits à la première année de formation, l'ensemble des participants avait déjà suivi au moins un des deux cours de didactique en lien avec ce champ disciplinaire offerts dans le cadre du baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire et avait réalisé au moins un stage de formation en milieu de pratique au sein duquel un certain nombre de prises en charge de la classe était prévu. En fait, au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'UQAT, deux cours de Didactique des sciences humaines sont offerts. Le premier (Univers social au primaire comme objet d'apprentissage) est offert à la troisième session de formation (2^e année) et le deuxième (Univers social

3. Il faut préciser qu'au moment de la collecte des données, réalisée entièrement par un assistant de recherche, le chercheur n'enseignait à aucun des participants. Néanmoins, plusieurs étudiants inscrits en 4^e année du BEPEP ont pu faire partie auparavant d'un des groupes d'étudiants sous la responsabilité du chercheur.

et didactique au préscolaire et au primaire) est offert à la cinquième session du baccalauréat (3^e année). Les étudiants de 1^{re} année n'avaient ainsi reçu aucune formation spécifique en lien avec cette discipline. Ils ont été intégrés à l'échantillon de l'étude de façon à enrichir la variable de contraste (année de formation en cours) utilisée pour comparer les énoncés du questionnaire.

Le questionnaire d'enquête, largement inspiré des travaux antérieurs du chercheur réalisés en collaboration avec la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (Araújo-Oliveira, 2010, 2012; Lebrun *et al.*, 2011; Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir, 2010), visait, d'un point de vue descriptif, à obtenir des renseignements sur la conception des futurs enseignants en contexte de formation initiale à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences humaines au primaire. Il comportait quatre sous-sections :

1. Finalités de l'enseignement des sciences humaines (Pourquoi enseigner ?)
2. Objets d'apprentissage en sciences humaines (Quoi enseigner ?)
3. Démarche d'apprentissage (Comment enseigner ?)
4. Utilisation des matériels scolaires (Avec quoi enseigner ?)

Aux fins de la réflexion proposée dans ce chapitre, seulement les données issues des deux questions permettant de jeter un regard sur les finalités octroyées à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire seront considérées. Elles portent d'abord sur l'importance accordée par les futurs enseignants à l'enseignement de cette discipline (*À mon avis, il est important d'enseigner l'univers social parce que ce domaine d'apprentissage permet à l'élève de...*). Puis, comme la question des finalités est indissociable de celle des objets d'apprentissage privilégiés, nous considérerons également la question qui porte sur les apprentissages les plus importants à réaliser (*À mon avis, les apprentissages les plus importants que l'élève doit faire dans le domaine de l'univers social sont...*). L'ensemble des questions du questionnaire d'enquête demandait aux futurs enseignants d'indiquer par un X leur degré d'accord à chacun des énoncés proposés, selon le code qui suit : 1 – signifiant le *Total désaccord*, 2 – le *Désaccord*, 3 – lorsque qu'ils jugeaient être *Plus ou moins d'accord*, 4 – représentant leur *Accord* et 5 – lorsqu'ils étaient en *Total accord* avec l'énoncé.

Les données issues du questionnaire d'enquête ont été compilées et traitées à l'aide du logiciel de traitement statistique SPSS. Ces données étant essentiellement de type fréquentiel, le traitement a consisté en une analyse descriptive simple des fréquences visant à documenter le nombre

et le pourcentage de chaque élément du questionnaire. À cette étape, nous avons regroupé les réponses des étudiants de façon à ne faire que deux catégories. La première, *Accord*, regroupe les choix de réponse 4 et 5 alors que la deuxième, *Désaccord*, renvoie aux choix de réponse 1 et 2. Après la première analyse descriptive de fréquences où nous avons pu repérer le rationnel dominant pour chacun des éléments du questionnaire, nous avons procédé à une comparaison de proportions à l'aide du test du khi-deux (χ^2). Ce test permet de vérifier si la distribution d'une variable est la même pour chaque valeur d'une autre variable. En ce sens, nous avons comparé tous les énoncés dominants à une variable de contraste, à savoir l'année de formation en cours (1^{re}, 2^e, 3^e ou 4^e année). Le seuil de signification a été établi à $p < 0,01$. Seul le degré d'accord par rapport à chaque énoncé fera l'objet d'une présentation dans la section suivante.

2.2. L'importance d'enseigner les sciences humaines et sociales au primaire

Ainsi qu'on peut le constater dans le tableau 7.1 (voir page suivante), l'importance attribuée par les futurs enseignants à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire le placerait du côté des finalités patrimoniales et civiques. D'une part, c'est le développement d'une connaissance de l'histoire et de la géographie de sa société d'appartenance d'hier et d'aujourd'hui (événements importants, dates importantes, caractéristiques géographiques, etc.) qui arrive au premier rang des éléments qui dénotent l'importance d'un tel enseignement (91 %). D'autre part, les répondants adhèrent massivement à l'idée que cet enseignement serait important pour permettre à l'élève de développer des valeurs et les attitudes de base pour l'intégration sociale (le respect des autres, l'acceptation de la différence, l'ouverture d'esprit, etc.) et à celle selon laquelle son importance consisterait à permettre à l'élève le développement d'un sentiment d'appartenance à l'égard de sa société (2^e et 4^e rang respectivement).

Le caractère utilitaire attribué à l'enseignement des sciences humaines et sociales qui renvoie aux finalités pratiques et professionnelles reçoit un niveau d'approbation quelque peu mitigé de la part des futurs enseignants. Si le développement des connaissances et des habiletés utiles dans la vie courante telles la lecture de carte, la représentation spatiale et temporelle, etc., reçoit une adhésion importante de plus de 82 % des répondants, il en va tout autrement de l'intérêt que peut comporter une telle discipline pour la

Tableau 7.1. Importance d'enseigner les sciences humaines et sociales au primaire

ÉNONCÉS	1 ^{re}		2 ^e		3 ^e		4 ^e		TOTAL		χ^2
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Connaître l'histoire et la géographie de sa société d'appartenance (événements importants, dates importantes, caractéristiques géographiques, etc.).	29	93,5	27	87,1	23	95,9	12	85,7	91	91,0	$p = 0,038$
Développer des valeurs et les attitudes de base pour l'intégration sociale (le respect des autres, l'acceptation de la différence, l'ouverture d'esprit, etc.).	24	77,4	27	87,1	21	87,5	11	78,5	83	83,0	$p = 0,053$
Développer un système d'interprétation des réalités sociales et spatiales (concepts, cadre conceptuel, et formes de penser, etc.).	8	25,8	6	19,4	8	33,3	7	50,0	29	29,0	$p = 0,037$
Se préparer pour la poursuite des études (secondaire, cégep, université, etc.).	7	23,3	4	12,9	7	29,2	6	42,9	24	24,2	$p = 0,265$
Développer des connaissances et des habiletés utiles dans la vie courante (lecture de carte, représentation spatiale et temporelle, etc.).	22	71,0	26	83,9	22	91,6	12	92,3	82	82,8	$p = 0,219$
Développer des concepts sociaux, historiques et géographiques ainsi que la démarche scientifique propre à l'histoire et à la géographie.	8	25,8	11	35,5	12	50,0	6	42,9	37	37,0	$p = 0,108$
Développer un sentiment d'appartenance à l'égard de sa société.	22	71,0	24	77,5	21	87,5	14	100	81	81,0	$p = 0,126$

poursuite des études à l'ordre secondaire, collégial ou universitaire qui renvoie également aux finalités pratiques et professionnelles. Son importance pour la poursuite des études semblerait être ainsi fortement rejetée, ne comportant qu'un indice d'approbation de 24 % des sujets constituant l'échantillon de la recherche.

Enfin, l'importance que peut revêtir une telle discipline pour le développement conceptuel, intellectuel et d'une pensée critique et réflexive chez l'élève (finalités intellectuelles et critiques) trouverait peu d'écho dans les réponses des futurs enseignants de l'UQAT à l'égard de leur conception de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. En effet, le développement des concepts sociaux, historiques, géographiques, politiques et économiques ainsi que d'une démarche structurée et rigoureuse d'appréhension du réel humain et social (la démarche scientifique propre à l'histoire et à la géographie) n'est considéré que par 37 % des répondants alors que le développement d'un système d'interprétation des réalités sociales et spatiales (concepts, cadre conceptuel, et formes de penser, etc.) l'est seulement par 29 % de notre échantillon.

2.3. Les apprentissages les plus importants à réaliser

L'importance accordée à l'enseignement des sciences humaines et sociales, comme nous l'avons constatée dans la section précédente, trouve son corollaire dans les apprentissages les plus importants à réaliser selon l'opinion des futurs enseignants. En effet, les futurs enseignants distinguent trois catégories principales d'apprentissages qui seraient au cœur de cet enseignement (tableau 7.2). Avec un taux d'approbation de 87 % des répondants, on note au premier rang les connaissances générales en géographie et en histoire, qui renvoient à l'acquisition d'un ensemble d'informations ou de données spécifiques de ces domaines (p. ex. événements, dates et personnages importants, caractéristiques du territoire, vocabulaire spécifique, etc.). Par ailleurs, les attitudes sociales qui font référence au développement d'une certaine posture du sujet jugée acceptable sur le plan de la conduite sociale (p. ex. respect des différences, ouverture d'esprit, sens démocratique, tolérance, etc.) et les habiletés techniques qui concernent l'utilisation d'outils et de techniques propres à cette discipline (p. ex. lecture d'une carte, interprétation de graphiques, lecture d'une ligne du temps) arrivent *ex æquo* au deuxième rang, recueillant respectivement un indice d'adhésion de 80 %.

Tableau 7.2. Importants apprentissages à réaliser

ÉNONCÉS	1 ^{er}		2 ^e		3 ^e		4 ^e		TOTAL		χ^2
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Des attitudes sociales (sentiment d'appartenance, respect et ouverture aux autres, coopération, sens démocratique).	26	83,9	25	80,7	18	75,0	11	78,5	80	80,0	$p = 0,963$
Des attitudes intellectuelles (rigueur intellectuelle, sens critique, ouverture d'esprit).	21	67,7	19	61,3	15	62,5	9	64,3	64	64,0	$p = 0,814$
Des connaissances générales en géographie et en histoire.	27	87,1	26	83,9	21	87,5	13	92,9	87	87,0	$p = 0,968$
Des habiletés intellectuelles (analyser, établir des relations, classifier, argumenter, synthétiser, interpréter).	19	61,3	14	45,2	9	37,5	6	42,9	48	48,0	$p = 0,543$
Des habiletés techniques (mesure du temps, représentation du temps, orientation dans l'espace, etc.).	24	77,5	21	67,8	22	91,7	13	92,9	80	80,0	$p = 0,002$
Des concepts sociaux, spatiaux, économiques, politiques, culturels, temporeux (p. ex. démocratie, mode de vie, organisation sociale, etc.).	11	36,7	11	35,5	15	62,5	10	71,4	47	47,5	$p = 0,062$
Démarche d'apprentissage à caractère scientifique.	10	32,3	6	19,4	11	45,8	6	42,9	33	33,0	$p = 0,311$

Les apprentissages considérés par les futurs enseignants comme étant les plus importants semblent encore placer l'enseignement des sciences humaines du côté des finalités patrimoniales et civiques sans pour autant oblitérer les finalités pratiques et professionnelles traduites ici par le développement de certaines habiletés techniques telles la mesure du temps, la représentation du temps, l'orientation dans l'espace, etc.

Par ailleurs, les apprentissages se rapportant aux finalités intellectuelles et critiques qui renvoient à l'acquisition des concepts sociaux, spatiaux, économiques, politiques, culturels, temporeux (p. ex. démocratie, mode de vie, organisation sociale, etc.), aux habiletés intellectuelles (analyser, établir des relations, classer, argumenter, synthétiser, interpréter) et aux attitudes intellectuelles (rigueur intellectuelle, sens critique, ouverture d'esprit) obtiennent un taux d'adhésion beaucoup moins élevé (48 %, 47 % et 64 % respectivement) chez les futurs enseignants. Dans le même sens, la démarche d'apprentissage propre à ce domaine semble ne constituer un objet d'apprentissage important que pour 33 % des répondants.

3. Quelques pistes de réflexion

Les éléments présentés dans la section précédente mettent en évidence que l'importance attribuée à l'enseignement des sciences humaines et sociales par les futurs enseignants du primaire en contexte de formation initiale à l'UQAT le placerait surtout du côté des finalités patrimoniales et civiques. Ces finalités, rappelons-le, présupposent le développement d'un sentiment d'appartenance par la transmission d'un corpus de connaissances de base sur la société et la formation d'un citoyen responsable selon les normes et valeurs prédominantes dans cette société. Cet apport des sciences humaines et sociales à l'insertion sociale des nouvelles générations et au développement d'un sentiment d'appartenance ressort également lorsque les futurs enseignants expriment leurs conceptions des apprentissages les plus importants à réaliser en sciences humaines et sociales au primaire qui concernent principalement l'acquisition des connaissances générales en géographie et en histoire (p. ex. événements, dates et personnages importants caractéristiques du territoire, vocabulaire spécifique, etc.).

On note par ailleurs que, bien que les habiletés d'ordre intellectuel telles l'argumentation, la mise en relation, la comparaison, etc., ne soient pas complètement rejetées par les répondants, le développement de certains

concepts historiques, géographiques, sociaux, etc. – qui se trouve au cœur même de l'enseignement des sciences humaines et sociales – ainsi que la démarche d'apprentissage qui vient assurer la construction intellectuelle de la réalité humaine et sociale sur une base rationnelle et réflexive, sont moins présents dans le discours des futurs enseignants lorsqu'ils nous parlent de l'importance des sciences humaines et sociales et des apprentissages à privilégier par un tel enseignement.

Enfin, qu'il s'agisse de la question portant sur l'importance d'enseigner les sciences humaines au primaire ou de celle traitant des apprentissages à privilégier, les réponses ne présentent aucune différence statistique significative si l'on considère l'année de formation des répondants et le nombre de cours complétés en lien avec cette discipline (aucun cours pour les étudiants de 1^{re} année; un cours pour les étudiants de 2^e année et deux cours pour les étudiants de 3^e et de 4^e année). Le discours qu'ils tiennent à l'égard de la finalité de cette discipline dans l'enseignement au primaire reste ainsi stable tout au long du parcours de formation universitaire.

L'importance d'un tel enseignement aux yeux des futurs enseignants résiderait surtout dans son apport au développement chez les élèves d'attitudes socialement acceptables telles la tolérance, l'acceptation de la différence, l'ouverture d'esprit, etc., ainsi qu'au développement d'une connaissance et d'une compréhension de l'histoire et du fonctionnement de sa société d'appartenance pour mieux s'adapter éventuellement. Une telle perspective, qui place l'enseignement de cette discipline davantage du côté des finalités patrimoniales et civiques, dénote ainsi une certaine difficulté à briser la primauté accordée au développement identitaire de l'élève basé sur le principe de la socialisation dans une perspective d'adhésion et à concevoir cet enseignement dans la perspective d'un équilibre entre les trois familles de finalités.

Devant ces résultats, nous serions donc tentés d'inférer que, dans la mesure où les finalités patrimoniales et civiques semblent être largement privilégiées par les futurs enseignants du primaire, l'enseignement de cette discipline en contexte de formation en milieu de pratique à l'école primaire est très peu conceptuel. Il serait au contraire beaucoup plus factuel et instrumental dans la mesure où cet enseignement serait probablement centré sur l'apprentissage de faits historiques, de noms de personnages importants, de dates, de repères temporels et spatiaux estimés utiles dans la vie, etc. Certes, ces savoirs correspondent en grande partie aux savoirs essentiels suggérés par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001a). Toutefois, dans la perspective

ministérielle, ces savoirs essentiels ne constituent que des moyens qui permettront aux élèves de construire une grille de lecture du monde humain et social (Araújo-Oliveira, 2012; Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009).

En ce sens, la volonté de réaffirmer la fonction cognitive de l'école, qui s'appuie sur une nouvelle configuration disciplinaire qui sous-tend que l'enseignement des sciences humaines et sociales vise le développement de la pensée critique, de l'autonomie intellectuelle, de la capacité de questionnement, de raisonnement, etc. (Audigier, 1993; Daudel, 1990; Klein et Laurin, 1998; Laurin, 1998; Laville, 1993; Le Roux, 2005; Moniot, 1993) et qui conduit plutôt à privilégier un équilibre nécessaire entre une triple famille de finalités (patrimoniales et civiques, intellectuelles et critiques, pratiques et professionnelles) ne semble pas trouver son corollaire dans les discours des futurs enseignants du primaire concernant les finalités associées à leur enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. En ce sens, force est de reconnaître que la socialisation et la fonction identitaire traditionnellement attribuée à l'enseignement des sciences humaines et sociales et qui renvoie à l'adhésion à des valeurs communes et à la cohésion sociale, demeurent prégnantes dans les pratiques des futurs enseignants.

Ces résultats, spécifiques aux futurs enseignants de l'UQAT, rejoignent ceux de nos recherches antérieures auprès d'un échantillon restreint de futurs enseignants de l'Université de Sherbrooke (Araújo-Oliveira, 2010, 2012), et aussi ceux de plusieurs enquêtes réalisées antérieurement auprès d'un public plus large de futurs enseignants du primaire des grandes universités québécoises (Lebrun *et al.*, 2008; Lebrun *et al.*, 2010, Lebrun *et al.*, 2011). À titre d'exemple, à la lumière des résultats de l'enquête réalisée par Lebrun *et al.* auprès de 841 futurs enseignants provenant de 4 universités francophones du Québec, soit 4 programmes de formation initiale au préscolaire et au primaire distincts, ces chercheurs ont mis en évidence que les futurs enseignants

massively supported subject outcomes centered on an instrumental view of socialization [...] The missions of qualification and instruction passed on to the school seem to be largely watered down to the benefit of the personal use of knowledge. Thus, professional integration, which refers at the same time to educational success and to the continuation of studies, as well as to the acquisition of the necessary basic knowledge

for different professions, is not perceived as an educational outcome associated with school subjects. Moreover, there is strong disagreement about putting subject-specific learning to a social and professional use. The same situation is true at the instructional and cognitive developmental levels, and although it is not as massively rejected, it does not appear among the first outcomes cited in association with the school subjects (Lebrun et al., 2011, p. 173).

Mais l'adhésion des futurs enseignants du primaire aux finalités patri-moniales et civiques serait-elle contradictoire par rapport aux perspectives ministérielles ? La réponse est certainement négative. Il ne faut pas perdre de vue que la socialisation constitue une mission importante de l'école québécoise telle que véhiculée dans le discours officiel depuis les années 1990 et que l'enseignement des sciences humaines et sociales ne peut pas être insensible à cette réalité. Ainsi que l'affirme le ministère de l'Éducation :

Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du « vivre ensemble ». Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie ; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable ; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes (MEQ, 1997, p. 9).

Néanmoins, peut-on réellement contribuer au développement de la pensée critique, de la capacité de recherche et d'argumentation en mettant de l'avant des finalités patrimoniales et civiques qui mettent l'accent sur l'acquisition de connaissances factuelles sur la société et la culture ainsi que sur le développement d'attitudes sociales ? Peut-on réellement contribuer au développement intellectuel alors que l'équilibre entre les trois finalités octroyées à cet enseignement, qui constituerait une condition nécessaire, comme le souligne Audigier, reste encore très fragile ? Les résultats de cette étude ne permettent nullement de donner de réponses précises à ces interrogations. Toutefois, cela met en évidence la nécessité d'approfondir ultérieurement nos analyses sur cet aspect important des pratiques des futurs enseignants en sciences humaines et sociales au primaire, notamment en se demandant, à

l'instar de Van Haecht (2005), quelle est la conception de socialisation⁴ qui fonde le discours des futurs enseignants du primaire et comment ils comptent la développer dans le cadre de leurs pratiques d'enseignement dans ce domaine.

Conclusion

Considérant ces résultats, nous posons, en reprenant les propos de Santos (2002), l'hypothèse suivante : même si les futurs enseignants sont conscients, notamment par l'influence de leur formation initiale, des nouvelles orientations officielles que prônent les sciences humaines et sociales du côté du développement intellectuel et critique et qu'ils affirment y adhérer, les futurs enseignants, comme tous les acteurs de l'éducation d'ailleurs (formateurs, enseignants, chercheurs, etc.), les interprètent et les adaptent en fonction de plusieurs facteurs, parmi lesquels leur contexte de travail, les pratiques de leur enseignant associé, les attentes d'autres formateurs, leurs expériences antérieures et leur degré d'aisance avec cette discipline. Néanmoins, une chose est certaine : les futurs enseignants semblent avoir besoin d'une meilleure connaissance à la fois des disciplines qu'ils ont à enseigner dans le cadre de leur intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire et des fondements et orientations du programme d'études de l'école québécoise en lien avec ce domaine disciplinaire. Nous considérons que cette meilleure connaissance passe, d'une part, par la compréhension des différentes réalités sociales prescrites par le programme de formation à l'enseignement, leurs caractéristiques, leur histoire, leur évolution, les atouts et contraintes de leur territoire, l'impact de ces sociétés sur leur territoire, leur façon d'exploiter le territoire et de l'adapter à leurs besoins, etc. D'autre part, elle requiert des futurs enseignants une connaissance approfondie du mode par lequel les sciences humaines et sociales produisent des connaissances sur l'homme et sur ses rapports sociaux dans le temps et dans l'espace, c'est-à-dire la démarche scientifique propre à ces disciplines, leur façon d'approcher la réalité, de se questionner sur un aspect donné et d'y répondre.

4. Van Haecht (2005) met en évidence deux conceptions de socialisation : 1) une vision minimaliste en tant que processus délibéré et programmé d'intégration d'un individu à un groupe ou système social par inculturation ; c'est-à-dire par l'imposition d'attitudes et de conduites sociales moulées aux règles, aux normes et aux valeurs en vigueur dans la société ; 2) une vision maximaliste qui considère la socialisation comme un processus plus large de l'insertion progressive et réflexive d'un être humain dans la vie sociale et culturelle.

Par ailleurs, comme leur formation initiale devrait être réalisée (en théorie) en prenant en considération les orientations actuelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en matière d'éducation au primaire (MEQ, 2001b), il importe de se questionner sur l'influence d'une telle formation sur les réflexions que les futurs enseignants réalisent à l'égard du programme des sciences humaines et sociales et de ses fondements. Leur offre-t-on une formation à l'enseignement en ce sens ? Quelles sont les caractéristiques de la formation didactique reçue par les futurs enseignants dans le domaine des sciences humaines et sociales ? Quelle place cette discipline occupe-t-elle dans la formation en milieu de pratique ? Leur formation à l'enseignement permet-elle une réflexion à l'égard des fondements et des orientations de ce programme ? Comment les étudiants réalisent-ils cette réflexion ? Les réponses à ces questions sont loin d'être évidentes, car au Québec peu d'études en sciences de l'éducation ont porté particulièrement sur les caractéristiques de la formation initiale des futurs enseignants dans le domaine de la didactique des sciences humaines et sociales. En ce sens, le programme de recherche que nous menons présentement au sein de l'Équipe de recherche et d'analyse de pratiques professionnelles (ERAPP) et qui s'articule autour de deux axes, celui de l'analyse des pratiques d'enseignement en sciences humaines et celui de la formation et de l'accompagnement des futurs enseignants en milieu de pratique, pourra éventuellement apporter quelques éléments de réponse à certaines de nos interrogations.

Références

- Araújo-Oliveira, A. (2010). *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants du primaire en contexte de stage* (thèse de doctorat). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, <<http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/951>>, consulté le 20 février 2014.
- Araújo-Oliveira, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 64-96.
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves* (thèse de doctorat). Paris : Université de Paris 7.

- Audigier, F. (1999). Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France : habitat commun, voisinage et distances. *Cahier de géographie du Québec*, 43(120), 395-412.
- Audigier, F. (2006). Les enseignements disciplinaires des sciences sociales devant les nouvelles demandes sociales (exemple de l'éducation au développement durable). Communication présentée au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), Sherbrooke, 2 novembre.
- Bourdieu, P. (1967). Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.
- Daudel, C. (1990). *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. Berne : Peter Lang.
- Delvay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF Éditeur.
- Klein, J.-L. et Laurin, S. (dir.) (1998). *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laurin, S. (1998). La relation espace-temps dans la formation à l'univers social. Dans J.-L. Klein et S. Laurin (dir.), *L'éducation géographique : formation du citoyen et conscience territoriale* (p. 9-31). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laville, C. (1991). L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement ?* (p. 5-66). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Laville, C. (1993). Quelle histoire au primaire? *Traces*, 31(1), 14-19.
- Le Roux, A. (2005 [1997]). *Didactique de la géographie* (3^e éd.). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Lebrun, J. (2002). Les modèles d'intervention éducative sous-jacents aux prescriptions relatives à la pratique enseignante en sciences humaines au troisième cycle du primaire : une analyse des manuels scolaires approuvés (thèse de doctorat en éducation). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Lebrun, J. et Araújo-Oliveira, A. (2009). La introducción del concepto de competencia en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza: el caso de la enseñanza de Ciencias Humanas en Quebec. *Pensamiento educativo*, 44-45, 211-235.
- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines : quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 1-30.
- Lebrun, J., Hasni, A. et Oliveira, N. (2008). Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement. Dans G. Baillat et A. Hasni (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires : perspectives actuelles* (p. 217-247). Sherbrooke : Édition du CRP.

- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira, A., Morin, M.-P. et McConnell, A.C. (2011). Characteristics and contributions of school subjects at the primary level: Results of a survey of primary pre-service teachers from four Quebec universities. *Educational Review*, 63(2), 159-177.
- Lenoir, Y. (2009). Introduction: les sciences humaines et sociales pour décrire, comprendre et expliquer la réalité. Dans J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques* (p. XV-XXIV). Montréal: Chenelière Éducation.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (dir.) (1991). *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Levi-Strauss, C. (1964). Critères scientifiques dans les disciplines sociales et humaines. *Revue internationale des sciences sociales*, 16(4), 579-597
- Libresco, A.S. (2003). Current events matters... for elementary social studies methods students. *The International Social Studies Forum*, 3(1), 273-276.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: MEQ.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Éditions Nathan.
- Monteiro, A.M. (2005). Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino da história. *Cadernos cedes*, 25(67), 333-347.
- Niclot, D. et Philippot, T. (2008). Les ambiguïtés du rapport aux savoirs disciplinaires des maîtres polyvalents du primaire en France: l'exemple de l'histoire et de la géographie. Dans G. Baillat et A. Hansi (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 185-216). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Philippot, T. et Bouissou, C. (2006). *Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire: regards didactique et socio-didactique*. <<http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/2006%20reims/communications-reims-2006/philippot-thierry.pdf/view>>, consulté le 20 février 2014.
- Piaget, J. (1967). Les deux problèmes principaux de l'épistémologie des sciences de l'homme. Dans J. Piaget (dir.), *Logique et connaissance scientifique* (p. 1114-1146). Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1970). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.

- Santos, L.L.C. (2002). Políticas públicas para o ensino fundamental : parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). *Educação e Sociedade*, 23(80), 346-367.
- Schwebel, M., Maher, C.A. et Fagley, N.S. (1990). Le rôle de la société dans le développement des fonctions cognitives. *Perspectives*, 10(3), 293-307.
- Silva, H., Gonçalves, P., Bacci, D. et Cunha, C. (2009). Relações entre conteúdo e forma de conhecimentos e práticas pedagógicas : imaginário de futuros professores numa disciplina de licenciatura. *Educar*, 34, 53-73.
- Van Haecht, A. (2005). Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Éducation et société*, 16, 23-28.

UN PORTRAIT DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES EN SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE

Chantal Déry

Université du Québec en Outaouais

Virginie Martel

Université du Québec à Rimouski

LA MISE EN PLACE EN 2001 DU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL A ÉTÉ accompagnée par une volonté de promouvoir le développement de compétences ainsi qu'une approche plus constructiviste de l'enseignement-apprentissage des sciences humaines. Bien que cela fasse maintenant plus de 12 ans que le programme est implanté, à l'instar des réformes pédagogiques entreprises dans d'autres pays (Dupriez et Cornet, 2004), très peu de changements sont observés dans les pratiques d'enseignement des sciences humaines au primaire. À cet égard, des recherches illustrent que malgré les réformes, il existe une grande persistance de l'enseignement de style transmissif (Lenoir, Maubant et Routhier, 2008).

Devant la rigidité de ces pratiques, que la formation initiale semble avoir du mal à modifier (comme l'illustrent Lebrun et Araújo-Oliveira dans les chapitres 4 et 7 de cet ouvrage, ainsi que Barton et Levstick [2004]),

l'accompagnement des enseignants en exercice, premiers responsables de leur formation continue (ministère de l'Éducation [MEQ], 1999), est assurément une avenue à privilégier. Ainsi, depuis quelques années, le domaine du développement professionnel des enseignants, qui est aussi une responsabilité collective, interpelle plusieurs acteurs et fourmille d'initiatives.

Cet article présente les résultats d'une étude dont l'objectif général est de dresser le portrait d'une catégorie d'acteurs susceptibles de jouer un rôle dans la mise en œuvre d'une didactique des sciences humaines riche et actualisée, à savoir les conseillers pédagogiques. Sur la base d'entrevues téléphoniques et d'un questionnaire en ligne, nous avons pu mieux connaître leur profil et identifier de nombreux obstacles qui entravent leurs fonctions.

1. Contexte

Parmi les acteurs concernés par les changements éducatifs, les conseillers pédagogiques (CP) occupent actuellement un rôle pivot comme accompagnateur, intermédiaire ou passeur à la jonction des différents milieux et des savoirs théoriques et pratiques. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) « les conseillers pédagogiques sont vus comme jouant un rôle d'interface entre l'univers de la recherche et celui de la pratique » (CSÉ, 2006, p. 51). Lessard poursuit dans la même veine en caractérisant le CP de « médiateur » et d'« agent de changement » (Lessard, 2008), ce qui en fait un acteur important du système scolaire québécois, notamment dans le contexte des dernières années qui ont été marquées par la mise en place de nouveaux programmes.

Malgré ce rôle reconnu des CP, très peu d'études dressent leur portrait, et cela particulièrement pour les sciences humaines au primaire. Jusqu'à ce jour en effet, les études réalisées ont porté sur les CP, toutes disciplines confondues, au primaire et au secondaire (Laliberté, 1995), au collégial (Houle et Pratte, 2003, 2007; St-Pierre, 2005) et à l'université (Langevin, 2007). Hormis une étude de Martineau et Soulières (1991) portant sur la situation de l'enseignement des sciences humaines au primaire dans les années 1980 au Québec, dans laquelle la situation des CP en sciences humaines était effleurée, nous ne disposons d'aucune donnée empirique récente à propos de ces acteurs, de leurs profils et de leurs pratiques.

2. Objectifs de la recherche

Considérant cette méconnaissance du profil des CP en sciences humaines au primaire et compte tenu de leur rôle espéré d'acteur dans le développement professionnel des enseignants, cette étude vise les deux objectifs suivants : 1) dresser le profil actuel (formation, expérience et mandats) des CP en sciences humaines au primaire ; 2) répertorier les modalités de soutien et d'accompagnement mises en place par les CP pour assurer une formation continue du personnel enseignant en sciences humaines au primaire. Ces objectifs sont poursuivis afin, notamment, de juger si les conditions sont réunies pour faire des CP en sciences humaines au primaire de véritables acteurs du développement professionnel des enseignants, tel que leur description de tâche le commande (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2011, p. 23). En effet, dans la description de tâche officielle du CP, on ne mentionne pas directement le terme *développement professionnel*, toutefois, on y parle de « perfectionnement du personnel », de « développement pédagogique », de « formation », etc., plusieurs éléments représentant différentes manifestations concrètes d'un rôle d'acteur du développement professionnel des enseignants.

3. Méthodologie

Afin de répondre aux objectifs poursuivis, une étude descriptive, de type enquête, a été menée. Une telle étude permet de recueillir le témoignage de nombreux répondants à propos de thématiques données (Blais et Durand, 2004).

Dans ce contexte, nous avons cherché à joindre tous les CP du domaine de l'univers social au primaire au Québec. Sur la base de la liste des CP membres du groupe des responsables en univers social (GRUS), nous avons repéré un grand nombre des répondants recherchés. De manière à compléter et valider cette liste, des appels ont été réalisés aux services éducatifs des 72 commissions scolaires du Québec. Au total, 71 commissions scolaires ont été rejointes. Ces démarches ont permis d'établir qu'il y avait, à l'automne 2012, une population de 63 CP ayant dans leurs dossiers celui de l'univers social au primaire. Fait à noter : huit commissions scolaires ont signalé qu'elles n'avaient aucun CP portant ce dossier au moment de l'enquête.

La collecte de données, réalisée par le biais d'entrevues téléphoniques et d'un questionnaire en ligne, s'est articulée en deux phases. Lors de la première phase, menée à l'automne 2012, nous avons tenté de contacter les 63 CP ayant un mandat en univers social au primaire. De ce nombre, 40 ont participé à une entrevue téléphonique réalisée à partir d'un canevas d'entrevue préexpérimenté bâti autour de 15 questions ouvertes. Les thèmes traités dans l'entrevue étaient les suivants : la formation des répondants, leurs expériences dans le milieu scolaire et les tâches associées à l'exercice de leur fonction. Pour cette première phase de l'étude, un taux de réponse de 63 % a été obtenu. Bien que le questionnaire d'entrevue ait été traduit de manière à inclure les CP œuvrant dans les neuf commissions scolaires anglophones du Québec, une seule de ces dernières a participé à cette première phase. Conséquemment, nous avons décidé de concentrer l'étude sur les CP œuvrant dans les commissions scolaires francophones du Québec, ce qui augmente notre taux de réponse pour cette première phase à 74 %.

Pour la deuxième phase de l'étude, un questionnaire en ligne a été élaboré et préexpérimenté. Ce questionnaire comporte 12 questions (sous-divisées en questions ouvertes et fermées) qui abordent les thèmes suivants : 1) les forces, les difficultés et les besoins de formation des enseignants selon la perception qu'en ont les CP ; 2) les modalités de soutien et d'accompagnement mis en œuvre par les CP et leur écho auprès des enseignants¹. Ce questionnaire en ligne a été envoyé aux 54 CP œuvrant en univers social au primaire dans les commissions scolaires francophones du Québec. Pour cette deuxième phase, le taux obtenu de réponse est de 48 % (N = 26) ; 16 des 17 régions administratives québécoises sont couvertes par ce taux de réponse, ce qui offre une représentativité intéressante.

En ce qui a trait à l'analyse des résultats, des analyses statistiques descriptives ont été réalisées pour chacune des fréquences obtenues pour les questions fermées du questionnaire. De leur côté, les réponses aux questions ouvertes du questionnaire et les réponses obtenues aux entrevues téléphoniques (traduites en verbatims) ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu (Miles et Huberman, 2003). Une mise en commun des réponses

1. Seules les données issues de cette deuxième portion du questionnaire sont prises en compte dans la présente étude.

provenant de l'entrevue et du questionnaire a ensuite été réalisée de manière à mieux documenter les différents thèmes à l'étude. C'est de cette mise en commun que proviennent les résultats qui sont présentés dans cet article.

4. Résultats et discussion

Les résultats de l'étude sont présentés en lien avec les objectifs poursuivis. Afin d'ouvrir ces derniers aux connaissances actuelles, nous avons choisi de discuter certains d'entre eux au fur et à mesure de leur présentation.

4.1. Qui sont les CP en sciences humaines au primaire au Québec ?

La section suivante présente les résultats et l'analyse des données recueillies en ce qui concerne le premier objectif. Dans un premier temps, la formation des CP est présentée, de même que leurs expériences. Par la suite, le portrait des responsabilités attribuées actuellement aux CP en sciences humaines au primaire est réalisé.

4.1.1. Une formation peu liée au domaine disciplinaire

Plus de 40 ans après avoir implanté la fonction de CP dans les commissions scolaires, il faut rappeler qu'il n'existe aucune formation universitaire menant spécifiquement à cette responsabilité (St-Pierre, 2005). Au Québec, la seule formation spécifique dans ce domaine est un diplôme de 2^e cycle en « conseil- lence pédagogique » qui s'adresse principalement aux CP en exercice (Univer- sité de Sherbrooke, 2012). Conséquemment, les parcours de formation de ces derniers sont habituellement diversifiés (Verdy, 2005).

Les résultats de cette étude, puisqu'ils concernent un sous-groupe de CP, présentent davantage une certaine homogénéité de la formation. En fait, étant donné qu'une des tâches du CP en sciences humaines au primaire est de guider les enseignants dans l'application du programme du domaine de l'univers social (MELS, 2006), les composantes « éducation » et « sciences humaines » sont très présentes dans les formations initiales des répondants de cette étude, comme en témoigne le tableau 8.1 (voir page suivante).

Tableau 8.1. Formation universitaire des CP

	FORMATION EN ÉDUCATION AVEC COURS EN SCIENCES HUMAINES		FORMATION EN ÉDUCATION SANS COURS EN SCIENCES HUMAINES	FORMATION EN SCIENCES HUMAINES EXCLUSIVE- MENT
Programmes	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP)	Baccalauréat en éducation secondaire avec concentration disciplinaire (BES) Baccalauréat disciplinaire + certificat en éducation	Baccalauréat en éducation secondaire (BES) concentration anglais, économie familiale, musique, etc.	Baccalauréat disciplinaire (p. ex. en histoire ou en géographie)
Pourcentage de CP	40%	40%	15%	5%
TOTAL	80%		15%	5%

L'omniprésence d'une formation en enseignement (95%) n'est pas surprenante dans la mesure où, généralement, une des conditions pour devenir CP est d'avoir un brevet d'enseignement, lequel exige une formation universitaire de 1^{er} cycle en enseignement reconnue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Par ailleurs, comme le travail du CP est lié au champ des sciences humaines, il n'est pas non plus étonnant de voir que la plupart d'entre eux ont aussi une formation disciplinaire et didactique de niveau universitaire en sciences humaines (80%).

Il faut toutefois préciser que cette formation en sciences humaines est très variable. En effet, dans le cas des CP dont la formation première est en enseignement secondaire de l'histoire ou de la géographie (40%), la formation reçue s'appuie sur un nombre relativement important de cours ayant porté directement sur ces deux disciplines. Par contre, dans le cas des CP dont la formation première est en éducation préscolaire et en enseignement primaire, la formation disciplinaire et didactique en sciences humaines se limite bien souvent, selon l'université fréquentée, à trois ou six crédits. Ainsi, 40% des répondants de cette étude n'ont qu'une formation initiale rudimentaire dans ce domaine ; cette proportion grimpe à 55% si on y ajoute les enseignants

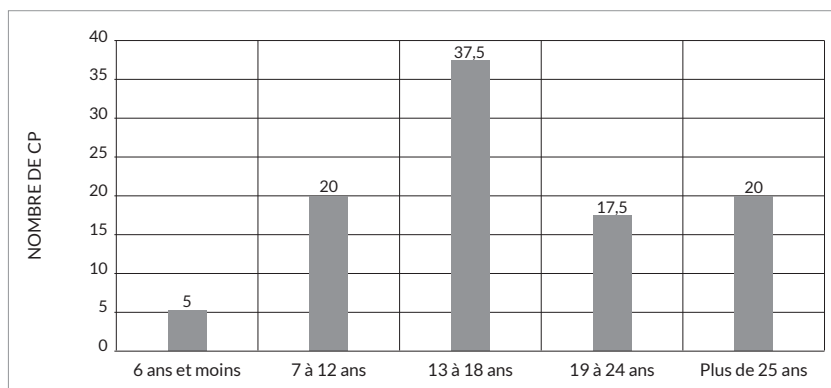
qui n'ont aucune formation disciplinaire et didactique en sciences humaines. Concrètement, cela signifie donc que plus de la moitié des CP en sciences humaines au primaire actuellement en fonction dans les différentes commissions scolaires ont très peu de formation universitaire en ce qui a trait à la didactique des sciences humaines et aucune formation universitaire disciplinaire ou épistémologique liée à l'histoire ou à la géographie (à l'exception de celles réalisées au niveau préuniversitaire).

Bien que cette fragile formation spécifique aux disciplines des sciences humaines chez les CP soit préoccupante pour les didacticiennes que nous sommes, ce résultat n'étonnera pas le lecteur familier avec la situation des CP au Québec. En effet, depuis le milieu des années 1990, le rôle des CP est passé « d'expert de la matière » à celui « d'agent de changement » (Lessard et Des Ruisseaux, 2004). De surcroît, dans le contexte actuel des réductions budgétaires des commissions scolaires, qui entraînent une rationalisation des services éducatifs, les CP doivent prendre la responsabilité de plusieurs dossiers. Ce contexte particulier, bien qu'il ne justifie pas tout, permet de mieux comprendre que la formation universitaire (disciplinaire et didactique) d'un nombre important de CP soit peu, voire très peu liée aux sciences humaines. Pourtant, une bonne connaissance de la didactique et de l'épistémologie de l'histoire et de la géographie, bien qu'elle ne soit pas indispensable pour accompagner les enseignants en sciences humaines au primaire, est un atout certain (Laville, 1991).

4.1.2. Une expérience en enseignement bien plus qu'en accompagnement pédagogique

En continuité avec leur formation initiale tournée vers l'enseignement, la quasi-totalité des actuels CP en sciences humaines au primaire ont une expérience essentiellement liée au monde de l'éducation. Comme le montre la figure 8.1 (voir page suivante), 75 % des répondants de cette étude œuvrent dans le milieu de l'éducation depuis plus de 12 ans. Cette donnée n'est pas étrangère au fait qu'une majorité de commissions scolaires exigent un nombre minimal d'années d'expérience en enseignement lorsqu'elles embauchent un CP.

Figure 8.1. Répartition des CP en sciences humaines selon le nombre d'années d'expérience en éducation (en %)



En poursuivant l'analyse des données liées à l'expérience (tableau 8.2), il est possible de constater que de façon presque égale, les répondants ont enseigné soit au primaire, soit au secondaire. Les résultats indiquent également que 47,5% des CP de cette étude n'ont jamais enseigné au primaire, une situation qui encore une fois peut être attribuée au contexte de travail qui exige bien souvent la prise en charge de plusieurs dossiers.

Tableau 8.2. Répartition des CP selon leur expérience à titre d'enseignant et de CP en sciences humaines au primaire

NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE	À TITRE DE CP EN SCIENCES HUMAINES		À TITRE D'ENSEIGNANT AU PRIMAIRE		À TITRE D'ENSEIGNANT AU SECONDAIRE	
	NB	%	NB	%	NB	%
6 ans et moins	30	75	3	7,5	5	12,5
7 à 12 ans	9	22,5	9	22,5	8	20
13 à 18 ans	1	2,5	5	12,5	5	12,5
19 à 24 ans	0	0	4	10	2	5
Plus de 25 ans	0	0	0	0	1	2,5
TOTAL¹	40	100	21	52,5	21	52,5

1. Le total des répondants ayant enseigné au primaire et au secondaire dépasse 100%, car certains ont enseigné à la fois au primaire et au secondaire.

Par ailleurs, en décortiquant les résultats, nous constatons que 75 % des répondants sont CP en sciences humaines au primaire depuis 6 ans ou moins (voir le tableau 8.2). C'est dire que l'expérience en accompagnement pédagogique en sciences humaines est récente pour la majorité des CP actuellement en poste. Il y aurait lieu de faire d'autres études afin de déterminer les causes derrière ce constat.

4.1.3. Des CP responsables de très nombreux dossiers

S'il est une autre donnée frappante à propos des répondants à cette étude, c'est qu'aucun n'a la seule responsabilité du dossier de l'univers social au primaire. Ainsi, 65 % des répondants gèrent également ce dossier au secondaire. Par contre, seulement 5 % des répondants consacrent leur temps exclusivement au domaine de l'univers social. En effet, les situations les plus fréquentes sont celles où le CP en sciences humaines au primaire a aussi la responsabilité de plusieurs autres dossiers. Pour 42,5 % des répondants, ce nombre de dossiers peut aller jusqu'à quatre ou cinq. Le tableau 8.3 (voir page suivante) donne un aperçu de la variété des dossiers dont les répondants de cette étude ont aussi la responsabilité.

Cette grande variété de dossiers donne l'impression de fourre-tout, que les répondants eux-mêmes reconnaissent dans les entrevues réalisées ; Houle et Pratte (2007) soulignent également cette impression pour le milieu collégial. Par ailleurs, en l'absence de normes fixes dans la répartition des dossiers, l'organisation du travail, comme cela a déjà été observé par Héon (2004), semble répondre à des logiques différentes d'une commission scolaire à l'autre. Dans certains cas, le CP est responsable de plusieurs dossiers disciplinaires, mais tous ces dossiers sont liés au primaire. Dans d'autres cas, le CP a la responsabilité de moins de dossiers disciplinaires, mais il couvre à la fois le primaire et le secondaire. Plusieurs CP ont également des responsabilités diverses liées à différents volets de l'enseignement-apprentissage ou de l'administration. Il n'y a donc pas de pairage systématique qui se démarque. Dans une étude ultérieure, il serait intéressant de remettre en question la logique sous-tendant ces pairages réalisés par les services éducatifs des commissions scolaires.

Tableau 8.3. Listes des autres dossiers sous la responsabilité des CP en sciences humaines au primaire

DOSSIERS	EXEMPLES	NOMBRE
Dossiers disciplinaires (44)	Éthique et culture religieuse	9
	Français	8
	Arts (plastique + musique)	7
	Sciences	6
	Mathématiques	5
	Anglais	4
	Préscolaire	3
	Éducation physique	2
	Projet personnel d'orientation	1
Dossiers pédagogiques liés à des volets enseignement/ apprentissage (15)	Animateur récit, conseiller TIC, compétences informationnelles, robotique	8
	Évaluation	4
	Gestion de classe, enseignement stratégique	3
Dossiers pédagogiques liés à des chantiers (24)	Approche orientante, projet intégrateur, parcours de formation axé sur l'emploi (PFAE), entrepreneuriat	9
	Stratégie d'intervention agir autrement (SIAA), réussite éducative des garçons	7
	Accompagnement-école	4
	École en santé et saines habitudes de vie, intimidation et violence à l'école	3
Dossiers administratifs (7)	Reddition de comptes, sanction des études, planification stratégique, LUMIX (logiciel pour aider au suivi de la réussite des élèves)	4
	Accueil des nouveaux enseignants, insertion socioprofessionnelle	3
TOTAL		90

Les nombreuses responsabilités liées à la fonction de CP, peu importe ce qui les explique, ont une conséquence qu'on ne peut passer sous silence : la proportion de tâches consacrées à la conseillanc e pédagogique en sciences humaines au primaire ne dépasse jamais 50 % (tableau 8.4). Plus spécifiquement, la moitié des répondants de cette étude y consacrent moins de 20 % de leur temps hebdomadaire, ce qui, sur une semaine de 35 heures, représente

une journée de travail de 7 heures. Ce constat semble indiquer que la situation s'est détériorée depuis 1986 alors que le réseau québécois des CP en sciences humaines dénonçait le fait que seulement 18 % des responsables du dossier sciences humaines au primaire y consacraient plus de 50 % de leur temps (Martineau et Soulières, 1991).

Tableau 8.4. Proportion de la tâche des CP consacrée aux sciences humaines

% DE TEMPS HEBDOMADAIRE ALLOUÉ AUX SCIENCES HUMAINES	NOMBRE DE CP	POURCENTAGE
0 à 10 %	9	22,5
11 à 20 %	11	27,5
21 à 30 %	7	17,5
31 à 40 %	7	17,5
41 à 50 %	6	15
TOTAL	40	100

Cette faible proportion du temps consacré aux sciences humaines peut être attribuable à au moins deux facteurs. D'une part, la faible valorisation de l'enseignement des sciences humaines au primaire, bien que l'importance de cette valorisation ait été maintes fois exprimée (notamment par Lenoir dans le chapitre 14 du présent ouvrage). D'autre part, la multiplication des dossiers que les CP doivent gérer, notamment les dossiers « autres » qui, comme le soulignent Houle et Pratte (2007), occupent une place non négligeable.

4.2. Quelles sont les pratiques d'accompagnement mises en place par les CP en sciences humaines au primaire ?

Maintenant que le portrait des CP en sciences humaines au primaire a été dressé, il convient d'explorer les pratiques d'accompagnement mises en œuvre.

Dans un document produit en 2011 par le comité patronal de négociations des commissions scolaires francophones (CPNCSF), les fonctions attribuées à l'emploi de CP sont définies ainsi :

L'emploi de conseillère ou CP comporte plus spécifiquement des fonctions de conseil et soutien auprès des intervenantes et intervenants des établissements scolaires et des services

éducatifs relativement à la mise en œuvre, au développement et à l'évaluation des programmes d'études, à la gestion de classe et à la didactique (CPNCSF, 2011, p. 23).

Bien que cette définition soit intéressante, notamment parce qu'elle explicite quelques-unes des attributions caractéristiques de la tâche de CP, elle éclaire peu la situation des CP œuvrant spécifiquement en sciences humaines au primaire. Conséquemment, il nous est apparu pertinent d'explorer les thèmes porteurs d'action et les modalités d'accompagnement mises en place par les CP en sciences humaines afin de remplir ces différentes fonctions².

4.2.1. Des thématiques d'accompagnement ministérielles et didactiques

Lorsqu'on interroge les CP à propos des thèmes sur lesquels porte leur accompagnement en sciences humaines au primaire, le programme Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (GHEC), la progression des apprentissages, les nouveaux cadres d'évaluation et les opérations intellectuelles maintenant associées à l'évaluation sont mentionnés de façon prépondérante. Comme l'illustre le tableau 8.5, 90% des répondants de cette étude proposent un accompagnement en lien direct avec le programme du domaine de l'univers social et les orientations ministérielles. Ce résultat est intéressant, car il illustre bien le mandat d'agent d'information et de promotion que doivent remplir les CP (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2011; Verdy, 2005). De même, il permet d'illustrer leur position « d'acteurs clés des réformes » (St-Pierre, 2005, p. 7) et d'« agents de changement, [...] notamment le changement des programmes d'enseignement » (Lessard et Des Ruisseaux, 2004, p. 143).

Parallèlement à l'accompagnement plus normatif nettement dominant, le tableau 8.5 permet de constater que presque la moitié des répondants présentent les ressources d'enseignement et d'apprentissage disponibles, ce qui a le mérite d'offrir aux enseignants des outils. Par contre, c'est moins du tiers des répondants qui offrent de l'accompagnement sur des thèmes qui répondent aux besoins particuliers de formation (disciplinaire ou didactique),

2. Il faut préciser que la tâche de conseiller pédagogique suppose aussi de fournir un accompagnement aux directions d'école, mais étant donné les contraintes liées à cette recherche, nous nous sommes concentrées sur l'accompagnement offert aux enseignants.

d'adaptation, d'innovation et de développement pédagogiques des enseignants en sciences humaines au primaire. De même, alors que plus des trois quarts des répondants affirment (tableau 8.6) partir du quotidien des enseignants, des préoccupations du MELS ou de l'école ou d'un contexte de formation plus « vendeur » que celui de l'univers social, 60% seulement mentionnent partir des savoirs scientifiques, ce qui fait de ce point de départ le point le moins privilégié.

Tableau 8.5. Thèmes de l'accompagnement en sciences humaines au primaire

CATÉGORIE	THÈME DE L'ACCOMPAGNEMENT	PROPORTION DES CP QUI CIBLE CE THÈME EN %
Normatif	Information provenant du MELS (programme, progression des apprentissages, cadre d'évaluation, etc.)	90
Didactique	Présentation de ressources pédagogiques (présentation de matériel et de ressources pédagogiques déjà disponibles)	45
	Enseignement du programme de GHEC en contextes particuliers (anglais intensif, classe multiâge, adaptation, etc.)	27,5
	Approfondissement des contenus disciplinaires (connaissances historiques et géographiques)	27,5
	Élaboration de planification (globale, par cycle, par étape)	27,5
	Élaboration de SAÉ (et de matériel à utiliser en classe)	22,5
	Enseignement de stratégies, de techniques (ligne du temps, cartographie, etc.)	7,5
Transversal	Intégration des technologies	2,5

C'est pourtant par ce type d'accompagnement davantage tourné vers les savoirs didactiques que les CP peuvent jouer leur rôle de « pont humain » entre le milieu de recherche et le milieu de pratique (CSE, 2006). C'est aussi par ce type d'accompagnement qu'ils peuvent participer à la mise en œuvre dans les écoles d'une didactique des sciences humaines actualisée.

Tableau 8.6. Point de départ des accompagnements en didactique des sciences humaines au primaire donnés aux enseignants

POINT DE DÉPART	UTILISATION TOTALE	PEU UTILISÉ	BEAUCOUP UTILISÉ
Partir du quotidien des enseignants.	100%	27%	73%
Partir des préoccupations du MELS.	92%	42%	50%
Partir des priorités de l'école et de la CS (difficulté en lecture, évaluation, etc.).	88%	46%	42%
Partir d'un contexte de formation plus « vendeur » (TIC, enseignement explicite, etc.).	76%	44%	32%
Partir de l'introduction d'un nouveau matériel ou de nouvelles ressources à la CS.	76%	40%	36%
Partir des savoirs scientifiques.	60%	44%	16%

En tant que chercheuses et didacticiennes, nous pouvons sans doute déplorer cette situation, mais selon Draelants (2007), cela est tout à fait normal « compte tenu du déficit de légitimité dont souffrent les savoirs théoriques aux yeux des enseignants » (p. 178). De plus, il faut rappeler que plus de la moitié des CP n'ont qu'une formation minimale (voire aucune formation) en didactique des sciences humaines. Ce manque de formation est notamment susceptible de rendre difficile l'évaluation, par les CP, de la qualité et de la pertinence des recherches réalisées et des savoirs qui en découlent, d'où leur engagement plus faible dans leur rôle d'interface entre la recherche et la pratique (Becheikh *et al.*, 2010). Enfin, puisque le tiers des CP en sciences humaines ont ce dossier depuis moins de deux ans, et que la plupart ont de nombreux dossiers, on peut aussi poser l'hypothèse que les conditions institutionnelles ne sont pas favorables à ce rôle.

Dans un autre ordre d'idées, les résultats de cette étude illustrent la grande place accordée par les CP à la prise en compte du quotidien des enseignants. L'intérêt des CP à offrir un accompagnement prenant en compte ce quotidien peut s'expliquer par leur volonté de minimiser l'image d'une formation (devrait-on dire d'information?) venant d'en haut, donc des instances décisionnelles (en l'occurrence le MELS, les commissions scolaires ou les directions d'école). Les CP l'affirment eux-mêmes, dans les entrevues réalisées pour cette étude, mais aussi dans le cadre d'autres recherches : lorsque leurs interventions sont imposées, elles sont beaucoup moins efficaces et ont beaucoup

moins de portée (Francoeur, 1994; Verdy, 2005). Une telle prise en compte du contexte de la classe peut aussi s'expliquer par le fait que les répondants ont, eux-mêmes, été des titulaires de classes (voir le tableau 8.2, p. 204). À cet égard, ils ont le désir « d'avoir un pied en dedans et un pied en dehors » (Lessard, 2008, p. 173), ce qui leur permet de jouer à la fois le rôle de pair et d'expert (Draelants, 2007).

Finalement, et toujours en lien avec les thèmes d'accompagnement, il nous apparaît important de relever l'observation suivante : les trois quarts des répondants affirment utiliser un thème autre que les sciences humaines pour bonifier la formation professionnelle des enseignants dans le domaine de l'univers social au primaire ; plus du tiers d'entre eux le font même très souvent. Dans le cadre de cette étude, certains CP affirment, à cet effet, prendre appui sur la réussite en lecture (qui est dans la convention de gestion) pour aborder la compréhension de textes en sciences humaines et introduire, en parallèle, certains aspects didactiques. D'autres affirment profiter d'une ressource donnée (p. ex. le tableau numérique interactif) pour montrer comment un tel outil peut bonifier l'enseignement et l'apprentissage en sciences humaines. De telles façons de faire ont, aux yeux d'un grand nombre de CP interrogés, deux grandes qualités : 1) elles permettent de couvrir, dans une seule formation, deux dossiers dont ils ont la charge ; 2) elles ouvrent les horizons des enseignants à propos d'un thème d'univers social pour lequel ils montrent moins d'intérêt. Selon Draelants (2007), cette manière de procéder permet également aux CP de se donner une plus grande légitimité en prenant appui sur un thème de formation qu'ils maîtrisent mieux ou auquel leur formation initiale les a mieux préparés. Par contre, il y a un revers à cette façon de faire : la valorisation, espérée, des sciences humaines est mise de côté au profit d'une instrumentalisation du domaine.

4.2.2. Des modalités d'accompagnement diversifiées

Sur la base des différents écrits liés à la conseillanc e pédagogique (Laliberté, 1995; Houle et Pratte, 2007), nous avons aussi cherché à distinguer les formes que prend l'accompagnement que les CP en sciences humaines au primaire offrent aux enseignants. Pour ce faire, nous avons proposé huit modalités de formation, répertoriées dans la littérature, susceptibles d'être utilisées par les CP dans leur mandat attaché aux sciences humaines au primaire. Il ressort des résultats que ces pratiques sont toutes utilisées par les répondants de l'étude, mais à des degrés variables, comme l'illustre le tableau 8.7 (voir page suivante).

Tableau 8.7. Modalités d'accompagnement mises en place par les CP en sciences humaines au primaire

MODALITÉS D'ACCOMPAGNEMENT	PROPORTION EN %
Soutien individuel à distance	92
Soutien individuel en personne	92
Distribution de matériel prêt à l'emploi	92
Formation en grand groupe	92
Suggestion de lectures	77
Participation à des projets de recherche	59
Participation à des CAP (communautés d'apprentissage professionnelles)	58
Participation à des congrès	54
Autres (fascicules envoyés dans les écoles, conférencier, etc.)	12

Certaines modalités de formation professionnelle sont beaucoup plus présentes que d'autres. C'est le cas de la formation individuelle, à distance ou en personne, de la formation en groupe et de la distribution de matériel prêt à l'emploi qui obtiennent une proportion d'utilisation de 92 %. Toutes ces modalités privilégiées sous-tendent, à des degrés divers, une posture de formation : le CP agit davantage à titre d'expert et l'enseignant est « receveur ». Dans ce contexte, le rôle d'accompagnateur ou de facilitateur pouvant être tenu par les CP (Héron, 2004) est moins présent. Pour expliquer cet état de fait, de nombreux répondants de l'étude soulignent qu'il est fréquent qu'ils doivent endosser le rôle de celui « qui sait » afin de rejoindre le plus grand nombre d'enseignants et d'atteindre rapidement les objectifs (p. ex. informer). Les CP interrogés sont par contre conscients que ce type de modalités, particulièrement la formation en grand groupe, est rarement celle qui produit le plus d'effets. Comme le soulignent Couture et Tremblay (2011), dans le contexte de l'enseignement des sciences, l'approche *top-down* a des effets limités.

En marge de ces pratiques d'accompagnement où le CP se positionne davantage en « expert » agissant auprès des enseignants, il est intéressant de remarquer que la participation à des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) et à des projets de recherche reçoit tout de même une proportion d'utilisation de 58 % et 59 %. Bien que cette utilisation soit moins importante que les modalités d'accompagnement mentionnées ci-dessus, et considérant qu'un grand nombre de CP affirment également ne pas les utiliser

du tout, on peut poser l'hypothèse qu'une telle participation témoigne d'un souci plus explicite d'engager tous les acteurs concernés. Pour Paul (2002), le recours à cette modalité de formation illustre en effet davantage le rôle d'accompagnateur des CP, soit « un "accompagnement" par l'instauration d'une dimension relationnelle entre deux personnes considérées comme sujets-acteurs » (p. 46).

Quelle que soit la forme de modalité d'accompagnement retenue, l'obstacle de la « contrainte temporelle » revient régulièrement dans les discours des répondants, ce qui explique la prépondérance des modalités d'accompagnement de type ponctuel. Aux dires d'un grand nombre de nos répondants, l'accompagnement individuel se fait souvent pour répondre à un besoin précis sans inscription dans la longue durée; un répondant utilise à cet égard l'expression *gestion d'incendies*. Il en va de même de la distribution de matériel, de la formation en grand groupe, des suggestions de lecture et de la participation à des congrès qui sont toutes des mesures utilisées par les CP, mais circonscrites dans un temps donné. Bien que le contexte actuel de la pratique professionnelle des CP offre des indices nous permettant de comprendre les choix réalisés, de telles pratiques ne sont guère favorables au développement professionnel des enseignants et aux modifications de pratiques (Guskey, 2002).

Conclusion

Les résultats de cette étude dressent le profil actuel des CP en sciences humaines au primaire et mettent en lumière les mandats et les rôles (nombreux) qu'ils doivent porter et pour lesquels ils mettent en place des modalités d'accompagnement. Ce portrait est assurément incomplet, notamment parce qu'il ne prend pas en compte les « CP école » (c'est-à-dire ceux assignés à une ou des écoles spécifiques) pouvant ponctuellement avoir un mandat en univers social, et il laisse en suspens un nombre important d'interrogations dont l'approfondissement permettrait de mieux comprendre la situation et de mieux évaluer la portée réelle des CP dans l'accompagnement des enseignants en sciences humaines au primaire. Malgré ces zones d'ombre, il est possible de tirer de cette étude un certain nombre de conclusions.

La diversité des mandats attribués à chaque CP et conséquemment le peu de temps pouvant être accordé au volet « sciences humaines au primaire » semble expliquer qu'un nombre important de CP se concentrent sur leur rôle de courroie de transmission de l'information, sur les modalités

d'accompagnement qui y sont associées et sur les actions de type ponctuel. Ces réalités et les choix (parfois imposés) qui en découlent affectent assurément la portée des CP en tant qu'acteur d'un développement professionnel des enseignants et agent de modifications de pratique, notamment parce que de telles visées nécessitent un suivi et un support sur la longue durée (Guskey, 2002).

Cette portée espérée de l'action des CP est également réduite par le fait que la formation disciplinaire et didactique particulière aux sciences humaines, sur laquelle on peut véritablement bâtir une compréhension des enjeux liés aux disciplines et à leur enseignement (Laville, 1991), est faible pour plus de la moitié des répondants de cette étude. Conséquemment, il paraît plus difficile pour un grand nombre de CP de jouer leur rôle d'interface entre la théorie et la pratique en didactique des sciences humaines au primaire. Cela est dommageable, car le développement professionnel des enseignants doit s'alimenter de cette rencontre porteuse d'innovation (CSE, 2006).

Ce profil de formation et d'expérience des CP interrogés dans le cadre de cette étude, bien qu'il soit attribuable à des facteurs qui dépassent la responsabilité personnelle de ces derniers, nous invite à nous interroger sur l'expertise inhérente à la conseillanc e pédagogique en matière de sciences humaines (comme cela pourrait être aussi fait pour les autres disciplines). Sur le plan de la réflexion, c'est tout le débat entre la portée d'une expérience et d'une expertise proprement disciplinaire et didactique et la portée d'une expertise pédagogique de nature plus transversale qui se pose. Comme le souligne Verdy (2005), c'est l'équilibre à atteindre entre la disciplinarité et la transversalité de la tâche du CP qui est en jeu.

Dans un monde idéal, ces deux expertises devraient, à notre avis, constituer le socle à partir duquel s'élaborent les actions des CP. À ce jour malheureusement, aucune étude n'a été réalisée afin d'évaluer l'action et la portée des CP sur la base de leur expertise, que celle-ci soit disciplinaire ou plus largement pédagogique. De même, et cela ouvre à une autre condition de l'exercice efficace de la fonction de CP, aucune étude n'a été réalisée afin d'évaluer les effets du contexte de travail (surcharge, soutiens divers, valorisation du domaine, implication et intérêt des enseignants, etc.) sur le rôle d'acteur des CP dans le développement professionnel des enseignants.

Malgré les difficultés et les zones grises, il est fondamental de poursuivre cette réflexion. Bien que plusieurs solutions soient à regarder du côté de l'administration, de l'organisation du travail et des types de soutien qu'il

conviendrait de mettre en place pour outiller davantage les CP (formation universitaire complémentaire, implication dans des projets de recherche, etc.), il faut aussi considérer tous les acteurs susceptibles d'assurer le développement professionnel des enseignants. Que ce soient les enseignants eux-mêmes comme premier responsable de leur formation, les didacticiens ou les gestionnaires, chacun a un rôle à jouer. En dernière analyse, cette interaction dynamique de tous les acteurs rendra possible un enseignement des sciences humaines de qualité.

Références

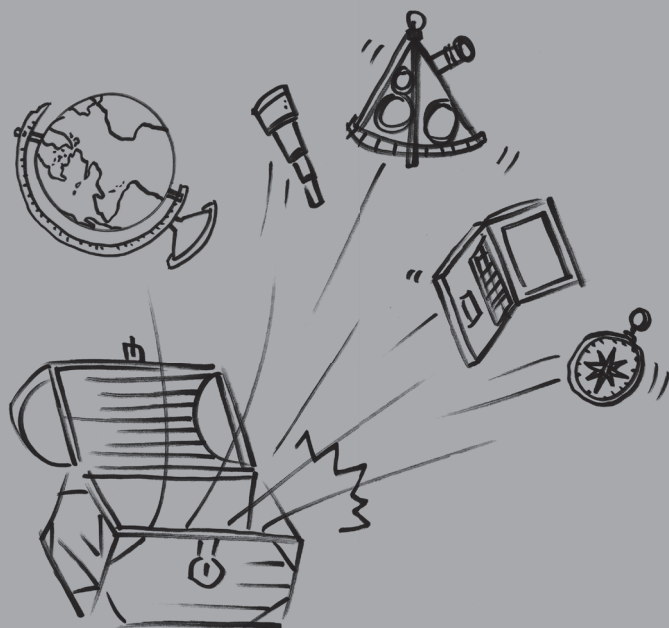
- Barton, K.C. et Levstick, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Becheikh, N., Ziam, S., Idrissi, O., Castonguay, Y. et Landry, R. (2010). How to improve knowledge transfer strategies and practices in education? Answers from a systematic literature review. *Research in Higher Education Journal*, (7), 1-21, <<http://www.aabri.com/manuscripts/09418.pdf>>, consulté le 12 juin du 2012.
- Blais, A. et Durand, C. (2004). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 387-429). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones – CPNCF (2011). *Plan de classification : personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. Québec : CPNCF.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec : CSE.
- Couture, C. et Tremblay, P. (2011). Accompagner le personnel enseignant dans le développement de sa pratique éducative en science et technologie. Dans G. Samson, A. Hasni, D. Gauthier et P. Potvin (dir.), *Pour une collaboration école-université en science et techno. Des pistes pour l'apprentissage* (p. 51-64). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le CP? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182, <<http://rsa.revues.org/525>>, consulté le 20 février 2014.
- Dupriez, V. et Cornet, J. (2004). *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Francoeur, P. (1994). Les CP : une espèce en voie d'extinction? *Vie pédagogique*, (91), 30-32.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3-4), 381-391.

- Héon, L. (2004). Le CP et le directeur d'établissement : nouvelle dynamique? Dans INRP-APRIEF, 7^e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, INRP-APRIEF.
- Houle, H. et Pratte, M. (2003). Les conseillères et les CP : Qui sont-ils? Que font-ils? *Pédagogie collégiale*, 17(2), 20-26.
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de CP au collégial. Rapport de recherche*. Sherbrooke : Performa.
- Laliberté, A. (1995). *Les professionnelles et professionnels de l'éducation : le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*. Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laville, C. (1991). L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines, mais ça aide joliment ! Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 55-66). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Maubant, P. et Routhier, S. (2008). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois : continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. Dans L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement entre innovation et tradition* (p. 167-193). Paris : L'Harmattan.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les CP. Dans P. Perrenoud, M. Altet et C. Lessard (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 169-182). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lessard, C. et Des Ruisseaux, M. (2004). Les conseillers pédagogiques québécois ou comment combiner une identité professionnelle et l'approche client. *Recherches sociologiques*, 23(2), 141-154.
- Martineau, R. et Soulières, D. (1991). La situation de l'enseignement des sciences humaines dans le milieu scolaire : 1980-1990. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 31-44). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : MEQ.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.

- St-Pierre, L. (2005) *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial. La fonction de CP, son origine et son évolution*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Performa.
- Université de Sherbrooke (2012). *Microprogramme de 2^e cycle en conseillanc pédagogique*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, <http://www.usherbrooke.ca/programmes/fileadmin/sites/programmes/documents/Programmes_et_activites_pedagogiques/Education/mi_2e_c_conseillanc.pdf>, consulté le 12 juin 2013.
- Verdy, J. (2005). *Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois des ordres primaire et secondaire: analyse descriptive* (mémoire de maîtrise). Montréal: Université de Montréal, <http://www.rcpeqc.org/files/file/Milhomme_table_p%C3%A9dago_2009-2010%20memoireVerdy.pdf>, consulté le 12 juin 2013.

PARTIE II

REGARDS DU MILIEU SCOLAIRE



DÉFIS ET PISTES DE SOLUTIONS POUR L'INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION EN UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE

Steve Quirion

Service national du RÉCIT
de l'univers social

DEPUIS PRÈS D'UNE QUINZAINE D'ANNÉES, L'APPORT POTENTIEL DES technologies à l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines est indéniable. Le paysage médiatique s'est considérablement diversifié. Citons notamment l'accès à l'information, favorisé en particulier par le moteur de recherche Google, apparu en 1998, et le site Wikipédia, 2001, à la photographie, à titre d'exemple, Flickr, mis en ligne en 2004 et Flickr the Commons, en 2008; à l'iconographie historique québécoise et canadienne, en particulier le site du Musée McCord, ayant entrepris la diffusion de segments de ses collections numérisées depuis 2000; et à la représentation géographique (Google

Maps, initié en 2005 ; et Google Earth, qui a suivi peu de temps après). La numérisation entreprise dans les centres d'archives, dont Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ), constitue un autre exemple de l'offre exponentielle de contenus accessibles au grand public. L'essor des médias sociaux (p. ex. Facebook, lancé en 2004, et Twitter, en 2006) et divers dispositifs de blogs contribuent aussi à augmenter le nombre de voix qui participent aux échanges virtuels. En plus des sites et ressources de type grand public, on compte la création d'outils didactiques conçus expressément au Québec, pour les besoins des classes d'histoire au primaire et au secondaire, hébergés sur des sites institutionnels, grand public (programme éducatif en ligne ÉduWeb du Musée McCord) ou destinés spécifiquement au public scolaire, dont plusieurs créés par le RÉCIT (Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies) de l'univers social (sites Sociétés et territoires, lancé en 2003 ; Ligne du temps, en 2006 ; etc.).

QU'EST-CE QUE LE RÉCIT ?

Le service national du Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies¹ (RÉCIT) pour le domaine de l'univers social (RÉCITUS, <<http://www.recitus.qc.ca>>), relève des ressources didactiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Il travaille depuis plusieurs années à développer des ressources numériques, des activités et des situations d'enseignement et d'apprentissage afin de favoriser le développement de la compétence transversale numéro 6 « Exploiter les technologies de l'information et de la communication » (TIC), mais aussi pour soutenir le développement des différentes compétences disciplinaires en histoire et en géographie au primaire et au secondaire.

1. Rappelons que le RÉCIT est un réseau de personnes-ressources qui soutiennent le personnel enseignant du Québec dans l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC), créé en 2000 par le ministère de l'Éducation. Il compte plus d'une centaine de personnes-ressources réparties dans les commissions scolaires et les écoles privées et assure également des services nationaux concernant les six domaines d'apprentissage et les cinq clientèles particulières (adaptation scolaire, éducation préscolaire, etc.). Voir le site du RÉCIT : <<http://www.recit.qc.ca>>, consulté le 24 février 2014.

L'ensemble de ces outils a considérablement et durablement changé notre rapport à l'information et à l'image. Plus que jamais, il apparaît nécessaire que les élèves développent leur compétence à traiter l'information, présente sous la forme écrite et visuelle. Cela dit, malgré nos constatations, ces nouveaux outils ont-ils influencé ou changé nos approches pédagogiques et didactiques en classe? Quels défis rencontre-t-on lorsque l'on tente d'initier des enseignants à intégrer ces outils dans leur pratique? Quelles pistes de solutions pourrait-on élaborer de façon générale et pour le domaine de l'univers social au primaire?

Les propos que nous tenons dans ce texte sont le fruit de notre expérience dans le milieu de l'éducation en tant que conseiller pédagogique et responsable du service national du RÉCIT du domaine de l'univers social. Il y a maintenant plus de 10 ans que l'équipe du RÉCITUS donne des formations, accompagne des enseignants et développe du matériel pour l'ensemble du réseau scolaire québécois. Tous nos travaux sont accessibles à l'adresse suivante: <<http://www.recitus.qc.ca>>.

Dans ce texte, nous effectuons d'abord quelques rappels concernant la façon dont le RÉCITUS est intervenu dans le paysage médiatique et éducatif québécois depuis plus d'une dizaine d'années. Nous posons ensuite quelques constats ou défis concernant l'intégration des TIC en général en milieu scolaire, après avoir rappelé les balises définies à cet égard par l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]). Forts de ces constats, nous identifions quelques pistes de solutions, certaines générales et d'autres spécifiques à l'intégration des TIC au primaire.

1. Le mandat du RÉCITUS: ressources et formation

Le mandat du RÉCITUS consiste à contribuer à la formation des enseignants et à appuyer l'innovation dans le domaine des TIC en univers social. Assez rapidement, le RÉCITUS est devenu un acteur important dans le développement de ressources et d'outils, tenant compte des besoins spécifiques des enseignants et des élèves relatifs au nouveau domaine disciplinaire de l'univers social. Ces besoins ont d'abord été exprimés en termes de contenus particuliers à l'histoire et à la géographie pertinents au programme d'études, et en lien avec la démarche de recherche et de traitement de l'information prescrite par le

ministère de l'Éducation. Il nous a été donné de remarquer que les concepts explicatifs des réalités sociales, faisant partie intégrante de l'univers social, apparaissent probablement comme les concepts les plus difficiles à saisir dans tout le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), et que des ressources et des outils sont nécessaires pour permettre aux enseignants de les aborder en classe au moyen des TIC.

Ainsi, nous avons entamé le développement du site **Sociétés et territoires** dès 2003, avant la popularisation de Wikipédia, alors qu'on dénombrait peu de ressources spécifiquement adaptées à l'enseignement et à l'apprentissage de l'univers social au primaire. Considérant ainsi l'importance pour l'enseignant de disposer de ressources pour les apprentissages prescrits, nous avons développé le site en organisant les contenus selon les compétences à développer chez un élève du primaire. Ce faisant, nous avons dû entreprendre plusieurs recherches pour développer les contenus, tels ceux relatifs à la Nouvelle-France ou encore ceux concernant la société non démocratique vers 1980, alors que nous avons choisi de présenter le cas de l'Afrique du Sud.

L'élaboration des ressources numériques s'est poursuivie dans plusieurs projets. Mis en ligne en 2008, le concours **Cliquez pour moi !**, qui a pour objectif d'initier l'élève à la vie démocratique dans le cadre d'un « processus électoral virtuel », permet d'aborder l'éducation à la citoyenneté en débattant notamment d'enjeux qui ont une résonance en univers social. Le site **Ligne du temps** a été conçu en réponse à la nécessité de doter le réseau d'un outil permettant aux élèves d'organiser leurs connaissances. Fondé sur le mémoire de maîtrise en histoire de l'auteur (Quirion, 2008), on dénombre sur ce site, au moment d'écrire ces lignes, plus de 50 000 comptes créés par des usagers. Selon les statistiques de fréquentation produites par Google Analytics, on dénote que la grande majorité des usagers (environ 77 %) provient du Québec et qu'une quantité non négligeable, avoisinant 18 %, provient d'Europe (principalement de France et de Belgique)¹. Incidemment, la **Banque d'images en univers social** (2006) a graduellement été constituée afin de procurer un répertoire de ressources iconographiques pertinentes au contenu

1. Statistiques de <<http://www.lignedutemps.qc.ca>> (consulté le 24 février 2014) tirées de Google Analytics, période de décembre 2012 à décembre 2013 sur un total de 103 235 visiteurs pour l'application de la ligne du temps uniquement. Pour Sociétés et territoires, 94 % des utilisateurs sont Québécois sur un total de 343 751 visiteurs.

notionnel du domaine de l'univers social, au primaire et au secondaire. Pour la géographie, dans la perspective de la géographie humaine, une discipline que nous considérons comme orpheline dans le programme d'univers social du primaire (bien qu'elle y soit mentionnée), nous avons récemment mis en ligne de nouvelles ressources. Destiné aux classes du primaire et du secondaire, le site **Cartograf** consiste en une application interactive de cartographie et de croquis conçue pour travailler les cartes et les images dans un contexte éducatif. Centrée sur la notion d'appropriation du territoire, elle permet de cerner l'utilisation du territoire par l'humain, de voir comment il crée des espaces et leur attribue une fonction, un usage lié à des besoins. Considérant aussi que la meilleure façon de s'approprier le territoire consiste à le parcourir, nous avons développé la situation d'apprentissage et d'évaluation **J'explore mon quartier**, en suggérant l'utilisation de GPS ou d'appareils mobiles. Signalons que nous avons conçu plusieurs autres situations d'apprentissage et d'évaluation pour les besoins du primaire, également diffusées sur le site du RÉCITUS, site que nous tenons à jour. Notre ressource la plus récente est le site **Documents d'histoire**. Cette nouvelle ressource technologique met à la disposition des enseignants et des élèves du 2^e cycle du secondaire un ensemble de dossiers documentaires portant sur des thématiques variées de l'histoire du Québec et du Canada, des premiers occupants à aujourd'hui. Elle invite les élèves à lire et à interpréter une grande variété de documents historiques sur chacun des thèmes étudiés dans les dossiers. **Documents d'histoire** permet aux élèves de mettre en application la méthode historique : ce sont eux qui mettent en œuvre la démarche de recherche, qui mènent l'enquête et qui construisent leur interprétation des événements.

En somme, la totalité des ressources et outils, entièrement gratuits, développés et diffusés par le RÉCITUS a bénéficié de la collaboration d'enseignants, de conseillers pédagogiques et d'autres professionnels et de partenariats avec diverses institutions culturelles et différents organismes pourvoyeurs de contenus et d'expertise, sans oublier les ententes établies avec des fournisseurs de services Web. Quant au développement et au soutien informatique, il repose sur la contribution de la commission scolaire Pointe-de-l'Île, où se trouve l'équipe du RÉCITUS et où sont hébergés les serveurs des différents sites et applications.

Incidemment, l'UNESCO (en ligne) a affirmé en 2012 que c'est par la mise à disposition de ressources en TIC convenant aux besoins des enseignants que ces derniers sont incités à les exploiter davantage. Il est permis de penser

que les travaux effectués par le RÉCITUS ont permis d'y contribuer. La formation des enseignants représente cependant un enjeu qui a également mobilisé l'équipe du RÉCITUS et permis d'entretenir des liens organiques avec les intervenants scolaires. Cette formation, à la fois sur les outils technologiques (ordinateur, tableau blanc interactif [TBI] et tablette tactile), didactiques (formation sur le temps, le territoire, les concepts, l'analyse de documents historiques, etc.) et pédagogiques (l'enseignement stratégique, l'enseignement explicite, les stratégies de lectures, etc.) nous permet de travailler et d'échanger avec des enseignants et des conseillers pédagogiques de partout au Québec. En 2013 seulement, nous avons formé plus de 1000 enseignants et conseillers pédagogiques lors de congrès, d'ateliers ou de journées pédagogiques.

2. Quelques constats relatifs à l'implantation et à l'appropriation des TIC en milieu scolaire

La réforme de l'éducation amorcée en 2000 visait à mieux préparer les jeunes pour les défis du ^{XXI}^e siècle (ministère de l'Éducation [MEQ], 2001). Ancrés dans notre démarche de production, d'accompagnement et de formation, une douzaine d'années après l'implantation du PFEQ, trois constats s'imposent cependant quant à l'implantation des TIC dans nos écoles, relatifs à la formation des enseignants, aux équipements disponibles et aux apprentissages, que nous exposons ci-après. Sur la base de notre propre expérience du milieu scolaire, nous formulons ces constats en nous référant aux quatre stades d'appropriation des technologies mentionnés par l'UNESCO, à savoir l'émergence, l'application, l'intégration et la transformation. Selon l'UNESCO, on constate au stade de l'émergence que « les personnels de l'administration et les enseignants commencent seulement à explorer les apports possibles et les effets de l'usage des TIC pour la gestion de leur établissement et pour l'enseignement » ; au stade de l'application, « les programmes d'enseignement sont adaptés afin de faire une plus large place à l'emploi des TIC dans les différentes disciplines, à l'aide d'outils et de logiciels spécifiques » ; au stade de l'intégration, « les enseignants explorent de nouvelles voies pour mettre les TIC au service de leurs pratiques personnelles et professionnelles. Les programmes scolaires commencent à prévoir des travaux transdisciplinaires à l'image de ceux conduits dans le monde réel » ; enfin, au stade de la transformation, on

constate que « les technologies deviennent partie intégrante, bien que non visible, des travaux personnels quotidiens et des pratiques professionnelles » (UNESCO, 2004, p. 15-16).

2.1. La formation des enseignants

Précisons d'abord que par la dispensation de formations continues, nous avons été en mesure de constater que la plupart des enseignants du primaire manquent d'assurance à l'égard des contenus en univers social; ils témoignent d'une formation initiale et continue disciplinaire insuffisante en histoire et en géographie. Ils ne savent pas que l'histoire est une discipline d'interprétation et conçoivent mal la nature construite des faits abordés en histoire. Quant à la géographie, nombreux n'ont pas encore fait le saut de la géographie physique, enseignée dans les années 1980 et 1990, vers la géographie humaine, telle que présentée dans le PFEQ, qui suit les développements contemporains de la géographie. Lorsque incités, lors d'une formation continue, à concevoir un scénario pédagogique en univers social mettant à profit les TIC, ces enseignants ont souvent du mal à proposer une question mobilisatrice qui pourrait être soumise aux élèves, au sein d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.

En outre, au-delà du manque de formation initiale et continue dans les disciplines de l'histoire et de la géographie, on remarque que trop d'enseignants (de l'aveu même des principaux intéressés) ont peu de compétences technologiques. Si certains enseignants sont à l'avant-garde, il s'agit principalement de notre clientèle puisqu'ils démontrent de l'intérêt pour les TIC en s'inscrivant dans nos formations, encore trop peu d'enseignants n'ont pas de véritable démarche professionnelle de formation continue. Est-ce un manque de volonté de leur part? Nous pensons que le problème est plutôt structurel: il faut trouver une façon d'aménager les horaires des enseignants pour leur permettre de poursuivre un véritable processus de formation continue et valoriser cet engagement.

2.2. L'équipement informatique

L'équipement informatique dans les écoles est souvent désuet et inadéquat. Dans une majorité de commissions scolaires, les appareils sont sous le contrôle des services informatiques dont la préoccupation première n'est pas pédagogique. Les choix qui sont faits répondent à des préoccupations organisationnelles et de standardisation plutôt qu'aux besoins liés à l'enseignement et à

l'apprentissage. L'accès à Internet est souvent limité et intermittent, pendant que plusieurs services sont (encore) bloqués, dont Flickr et YouTube. Les enseignants n'ont pas toujours le choix de leurs outils et des applications désuètes sont souvent imposées, même si des logiciels gratuits de grande qualité sont disponibles. Cela dit, nous saluons le courage de certaines commissions scolaires, encore trop peu nombreuses, qui mettent les technologies au service de l'apprentissage.

2.3. La compétence des élèves à intégrer les TIC

Pour notre part, nous envisageons le développement de la compétence transversale numéro 6 « Exploiter les TIC » en univers social, en distinguant trois niveaux dans les habiletés des élèves à intégrer les TIC :

1. Transférer des opérations de base d'un logiciel à l'autre. Il est important de comprendre que ces opérations (p. ex. « copier-coller », « exporter dans d'autres formats », « les fonctions de collaboration ») peuvent être transférées d'un logiciel ou d'une application à l'autre. Il faut former les enseignants aux technologiques et non à l'utilisation d'un logiciel particulier. Il faut aussi revenir à certains outils de base qui sont étrangement absents. Le traitement de texte, par exemple, semble être l'affaire de tous et de personne. Il n'est pas rare de voir des élèves terminer leur primaire et même leur secondaire sans connaître les fonctions de base du traitement de texte.
2. Reconnaître l'apport des technologies dans la démarche de recherche et de traitement de l'information préconisée en univers social. Le risque n'est plus de ne rien trouver, mais plutôt d'être submergé par des milliers de documents sans savoir s'ils sont pertinents. En ce sens, à plus d'une étape dans cette démarche en univers social, les méthodes de travail que l'élève peut développer lui servent également dans les autres disciplines : émettre une hypothèse en science, faire l'analyse de l'impact médiatique d'un document iconographique, confronter des sources en examinant leurs provenances, etc.
3. Avoir un esprit critique par rapport aux TIC, en appréhendant de façon critique les sources Web : ce site, est-ce un blogue, un site institutionnel, un site encyclopédique ? À quelles fins utilise-t-on Twitter ? Jusqu'à quel point peut-on mettre des informations de nature personnelle sur un site comme Facebook ? De la sorte, cette compétence en TIC contribue à l'éducation aux médias.

Force est de constater que l'appropriation des technologies par les élèves du primaire (et du secondaire) est trop souvent inégale. Dans son parcours scolaire, encore aujourd'hui, un élève peut facilement ne pas utiliser les technologies ! Les apprentissages réalisés de façon occasionnelle ne peuvent être significatifs puisqu'ils ne s'inscrivent pas dans une véritable démarche d'acquisition de compétences. La démarche est pourtant bien présente dans le programme de formation, puisque exploiter les technologies de l'information et de la communication est, rappelons-le, une compétence transversale.

En somme, si nous pouvons supposer que, selon le modèle d'appropriation des technologies de l'UNESCO (2004), nous avons dépassé le stade de l'émergence des technologies, seules quelques écoles ont atteint le stade de l'intégration, pendant que la majorité d'entre elles en sont encore au stade de l'application.

3. Pistes de solutions pour l'exploitation des TIC en histoire et en géographie

Suivant ces constats, nous en venons à formuler quelques pistes de solutions pour favoriser l'utilisation des technologies en histoire et en géographie. Ces pistes sont à la fois matérielles, pédagogiques et didactiques.

- **L'école doit disposer de portables ou d'appareils mobiles plutôt que de laboratoires, avec un accès à Internet fiable.** Le ratio d'un appareil pour trois élèves serait suffisant. L'important, c'est que l'enseignant ait accès à ces appareils en tout temps dans sa classe et qu'il ait le contrôle sur les moments d'utilisation et sur les outils utilisés. À ce sujet, plusieurs proposent sérieusement de permettre aux élèves d'apporter leur propre appareil à l'école (gouvernement de l'Alberta, 2012). Sans être une panacée, peut-être s'agit-il là d'une solution envisageable si les finances publiques ne sont pas au rendez-vous.
- **L'école doit se doter d'un plan de formation continue aux nouvelles technologies pour les enseignants, avec des objectifs et des échéanciers.** L'engagement professionnel requis de la part de tous les enseignants doit être valorisé d'une quelconque façon.

- **Il faut banaliser l'utilisation des TIC, en faire des moyens plutôt que des fins en soi.** Ainsi, les « projets TIC » doivent être éliminés au profit de projets divers où les technologies sont utilisées. Existe-t-il des projets qui viseraient uniquement à consulter le dictionnaire? Les technologies sont des outils qui doivent être intégrés à l'apprentissage.
- **Il est essentiel que les élèves développent leur compétence à utiliser les technologies sur une base régulière.** À court terme, nous croyons qu'il est inévitable que chaque école ait des enseignants-ressources en TIC pour accompagner les enseignants et les élèves dans leur utilisation des technologies, toujours dans une démarche de formation continue.
- **Les enseignants et les élèves doivent avoir accès à des contenus numériques de qualité qu'ils pourront consulter, modifier et redistribuer gratuitement.** Le système de subvention actuel du matériel didactique doit être revu dans une politique du numérique plus large, et ce, dans le respect du droit d'auteur et en limitant les contraintes d'utilisation en classe.
- Les tableaux blancs interactifs (TBI) ont souvent été qualifiés de vecteurs de changement. **En réalité, ce qui constitue le véritable changement, c'est la mesure ministérielle qui donne un portable à chaque enseignant.** Ce n'est qu'en 2011 que l'État a reconnu l'ordinateur comme un outil essentiel à l'enseignement au même titre que la craie...

Qu'en est-il de l'utilisation didactique des technologies en histoire et géographie? Voici quelques pistes d'utilisation à privilégier :

- **Pour la construction de concepts, recourir aux idéateurs, un incontournable en histoire et en géographie.** La démarche de construction de concepts facilite l'acquisition de connaissances; parmi les outils de construction de réseaux conceptuels se trouve Popplet² qui permet justement à l'élève de structurer un peu sa pensée.
- **Une méthodologie de travail par laquelle l'élève est amené à développer des stratégies de recherche et de traitement de l'information, et au terme de laquelle il doit communiquer ses résultats dans un traitement de texte ou dans un diaporama.** Lorsqu'on aborde le

2. <<http://popplet.com/>>, consulté le 24 février 2014.

« comment s'interroger » par exemple, en ce qui concerne l'actualité, il y a une pluralité d'outils, les fils RSS à titre d'exemple. D'autres outils permettent la prise de notes et l'organisation de l'information comme Notebook ou Evernote. Puis, pour la synthèse, une panoplie d'outils de publication existent, dont le traditionnel traitement de texte, mais aussi le diaporama, la baladodiffusion, et même le blogue.

- **L'utilisation d'outils de cartographie qui permettent à l'élève de s'approprier très concrètement le territoire.** Peut-on soi-même se passer de Google Maps ?
- **Développer des stratégies de lecture de documents iconographiques,** le plus souvent disponibles sous forme numérique. Rappelons qu'il se publie 1,5 million de photographies par jour sur Flickr uniquement... L'image est plus que jamais omniprésente ; l'histoire et la géographie sont des disciplines qui peuvent former et entraîner les élèves à avoir un regard critique sur ces documents.
- **Faire de la sensibilisation à l'éthique de l'utilisation des technologies :** respect du droit d'auteur, validation de l'origine des sources d'information, utilisation sécuritaire des technologies et préoccupation quant à son identité numérique lors de l'utilisation des médias sociaux.

Conclusion

Le constat que nous faisons aujourd'hui, c'est qu'il reste beaucoup de chemin à faire pour que l'école québécoise soit de son temps. Soulignons tout de même que plusieurs enseignants et plusieurs écoles ont fait des progrès considérables et le RÉCIT compte à son actif des milliers d'heures de formation et d'accompagnement. Mais nous ne pouvons que constater qu'il y a une fracture numérique entre l'école et le reste de la société. Si nous voulons réellement prendre ce virage technologique, rappelons que la formation technologique, didactique et pédagogique des enseignants en est le point de départ. Aussi, cette intégration des technologies ne pourrait se faire sans améliorer l'accessibilité aux technologies par l'achat de matériel ou en permettant aux élèves d'utiliser leurs propres outils. Dans un contexte de multiplication des technologies dans les écoles, nous croyons que les gouvernements du Québec et du Canada devraient aussi soutenir le développement de ressources éducatives libres (REL) comme le sont Sociétés et territoires, la banque d'images

du Musée McCord ou les archives de la BAnQ. Les enseignants et les élèves auront besoin de contenus numériques qu'ils pourront consulter, modifier et rediffuser gratuitement. Rappelons à ce sujet que l'UNESCO (2012a) a adopté une déclaration recommandant notamment aux États d'encourager le développement des ressources éducatives libres. Le Canada a signé cette déclaration et les ministères de l'Éducation au pays se sont engagés à en favoriser le développement et la pérennité.

Accessibilité, contenu libre et formation continue tant technologique, didactique que pédagogique, telles sont les grandes lignes de l'école numérique au XXI^e siècle.

Références

- Gouvernement de l'Alberta (2012). *Bring Your Own Device: A Guide for Schools*. Edmonton: Gouvernement de l'Alberta, <<http://education.alberta.ca/admin/technology/research.aspx>>, <<http://education.alberta.ca/media/6749210/byod%20guide%20revised%202012-09-05.pdf>>, consultés le 20 février 2014.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: MEQ, <<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/index.asp?page=prform2001h>>, consulté le 20 février 2014.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (2004). *Technologies de l'information et de la communication en éducation. Un Programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants*. New York: UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538f.pdf>>, consulté le 20 février 2014.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (2011). *Lignes directrices pour les ressources éducatives libres (REL) dans l'enseignement supérieur*. New York: UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605F.pdf>>, consulté le 20 février 2014.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (2012a). *Déclaration de Paris sur les ressources éducatives libres (REL) 2012*. New York: UNESCO, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/French_Paris_OER_Declaration.pdf>, consulté le 20 février 2014.

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (2012b). *Information et communication. Congrès mondial 2012 des Ressources éducatives libres*. New York : UNESCO, <<http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2012/open-educational-resources-congress-passes-historic-declaration>>, consulté le 20 février 2014.
- Quirion, S. (2008). *La ligne du temps interactive: un outil pour la représentation et l'analyse des événements et des processus historiques en enseignement de l'histoire* (mémoire de maîtrise en histoire non publié). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies, <<http://www.recit.qc.ca>>, consulté le 24 février 2014.
- Service national du RÉCIT pour le domaine de l'univers social – RÉCITUS, <<http://www.recitus.qc.ca>>, consulté le 20 février 2014.
- Balado et baladodiffusion, <<http://www.recitus.qc.ca/tic/dossiers-tic/balado>>, consulté le 24 février 2014.
- Banque d'images en univers social, <<http://images.recitus.qc.ca>>, consulté le 20 février 2014.
- Cartographe, <<http://cartographe.recitus.qc.ca>>, consulté le 20 février 2014.
- Cliquez pour moi!, <<http://cliquezpourmoi.qc.ca>>, consulté le 20 février 2014.
- Documents d'histoire, <<http://documents.recitus.qc.ca>>, consulté le 20 février 2014.
- Dossier « Balado et baladodiffusion », <<http://www.recitus.qc.ca/tic/dossiers-tic/balado>>, consulté le 20 février 2014.
- J'explore mon quartier, <<http://www.recitus.qc.ca/node/293>>, consulté le 20 février 2014.
- Ligne du temps, <<http://www.lignedutemps.qc.ca>>, consulté le 20 février 2014.
- Sociétés et territoires, <<http://primaire.recitus.qc.ca>>, consulté le 20 février 2014.

LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL EN CLASSE MULTIÂGE

Chantal Déry

Laurence Ferragne-Ducasse

Université du Québec en Outaouais

CE TEXTE SE VEUT LE RÉCIT D'UNE EXPÉRIENCE QUI S'EST ÉCHELONNÉE sur deux ans et qui a mené à l'élaboration de douze situations d'apprentissage-évaluation (SAÉ) clés en main en univers social adaptées au cadre particulier de la classe multiâge (CMA) au primaire. Dans un premier temps, nous exposons le contexte dans lequel ce projet a vu le jour, puis les principes ayant servi à l'élaboration des SAÉ pour finalement présenter les grandes lignes des SAÉ et les premières réactions des enseignants les ayant expérimentées.

1. La naissance d'un projet

Les écoles québécoises dénombrent de plus en plus de CMA. Qu'ils œuvrent en milieu rural ou en milieu urbain, plusieurs enseignants, expérimentés ou débutants, se voient souvent attribuer un niveau multiple pour la première fois de leur carrière. Pourtant, peu de ressources et de formations spécifiques existent au Québec afin de les y accompagner. C'est dans ce contexte que le projet émerge en 2011 quand une conseillère pédagogique, chargée de

soutenir les titulaires de CMA dans une commission scolaire de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, approche Chantal Déry après avoir constaté qu'elle s'intéresse à la spécificité de l'enseignement de l'univers social en CMA (Déry, 2009). Dès le début de notre collaboration, il est établi que pour soutenir les enseignants il faut créer des outils pouvant être utilisés en classe plutôt que d'offrir un accompagnement sur la longue durée étant donné le haut taux de roulement chez les titulaires de CMA dans cette commission scolaire. Puisqu'une planification détaillée avait été élaborée en mathématiques pour les CMA l'année précédente, et que les enseignants avaient bien apprécié, il a été convenu de faire de même pour l'univers social. Ainsi, nous avons amorcé l'élaboration de SAÉ clés en main en univers social.

Une session de travail intensive entre la conseillère pédagogique et la didacticienne a eu lieu au printemps 2011 de manière à clarifier les besoins et à déterminer les modalités pour y répondre. Essentiellement, il fallait privilégier une planification unique tout en s'assurant de bien couvrir le programme pour chaque niveau. Tout au long de l'année scolaire 2011-2012, nous avons élaboré trois SAÉ pour le 3^e cycle qui ont pu être mises à l'essai dans deux CMA. Sur la base de cette collaboration, maintenant tripartite (didacticienne, conseillère pédagogique et enseignante), le matériel a été bonifié et l'élaboration de nouvelles SAÉ s'est poursuivie. Ce premier travail a aussi fait l'objet d'une présentation au congrès de l'AQEP en décembre 2011 (Simard et Déry, 2011). Là encore, il a été possible de recueillir les commentaires des participants pour améliorer les SAÉ.

Bien qu'initialement le projet se veuille très local, il a pris un nouvel essor à l'automne 2012. En effet, nous avons intégré, à ce moment, une équipe de chercheurs désireux de développer des moyens de formation continue pour les enseignants titulaires de CMA dans le cadre d'une subvention chantier 7 obtenue du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)¹. La perspective s'élargit et sur la base d'un sondage effectué auprès de plus de 450 titulaires de CMA au Québec nous constatons que pour le quart des répondants l'univers social est la matière la plus difficile à enseigner (Allaire *et al.*, 2013). Au même moment, des contacts informels avec des conseillers pédagogiques

1. L'expression « chantier 7 » correspond au programme de soutien financier destiné à la formation continue du personnel scolaire, selon les balises communiquées par le MELS et à la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ). Voir l'adresse suivante : <www.mesrst.gouv.qc.ca/ministere/acces-a-linformation/programmes-de-soutien-financier/formation-continue-du-personnel-scolaire/>, consulté le 24 février 2014.

responsables du dossier univers social ont mis en lumière la possibilité d'utiliser les SAÉ en développement comme outils de formation pour les titulaires de CMA. Ainsi, une vingtaine d'enseignants en CMA, répartis dans trois commissions scolaires, ont accepté de participer au projet en utilisant les propositions de SAÉ dans leurs classes. Un travail de collaboration a alors pris forme entre les enseignants ; les conseillers pédagogiques ; la spécialiste en didactique des sciences humaines au primaire ; et des étudiantes à la formation des maîtres au primaire, engagées comme assistantes de recherche pour les besoins du projet. Au final, douze SAÉ ont été élaborées (tableau 10.1).

Tableau 10.1. Portrait global du projet et macroplanifications annuelles

NIVEAU	1 ^e ÉTAPE	2 ^e ÉTAPE	3 ^e ÉTAPE
Intercycle 2 ^e /3 ^e année	Ma société ressemble à quoi ?	Pendant ce temps en Amérique du Sud...	Pourquoi les objets changent-ils ?
2 ^e cycle 3 ^e /4 ^e année	Je me souviens	Ah, les changements !	Sociétés semblables ou différentes ?
Intercycle 4 ^e /5 ^e année	Portrait d'une autre époque	260 ans d'évolution, pour le meilleur ou pour le pire ?	Où s'établir comme immigrant ?
3 ^e cycle 5 ^e /6 ^e année	Le Canada	Quelles sont les nouvelles ?	Les événements importants au Québec

2. Le contexte et les principes didactiques sous-jacents

Comme il n'existe pas de portrait unique de la CMA, il importe de préciser pour quel type de CMA nous développons les SAÉ. La planification a été établie pour un contexte dans lequel la CMA résulte le plus souvent d'une contrainte démographique plutôt que d'un choix pédagogique. Ainsi, nous avons planifié les SAÉ en nous assurant que les élèves allaient voir le programme propre à leur année. Par exemple, si nous sommes dans une classe de 4^e-5^e année, il faut que les élèves de 4^e année abordent les éléments du programme de 2^e cycle qui les concernent et ceux de 5^e, les éléments du programme de 3^e cycle. Cette précision est importante puisque si nous sommes dans un contexte de CMA où le titulaire est avec le même groupe pendant deux ans, il est possible de

faire un enseignement par alternance (une année le programme de 4^e, l'année suivante le programme de 5^e) lequel s'organisera selon une structure tout à fait différente de ce que nous proposons.

Notre proposition repose donc sur un contexte où les élèves de chaque niveau voient leur programme respectif et où certains principes, présentés dans un travail antérieur (Déry, Gingras et Pellerin, 2011) sont pris en compte.

Tout d'abord, chacune des étapes est planifiée en fonction d'une situation-problème. Par exemple, pour une classe d'élèves de 2^e-3^e année, on pose la question suivante : « Pourquoi les objets changent-ils ? » En amorçant le projet par un questionnement, cela contribue à créer un projet unique pour tous les élèves et du même souffle à s'éloigner de la passivité du savoir « donné-reçu » (Dalongeville, 2003).

Un deuxième principe que nous avons pris en compte est le travail sur la même compétence. En ciblant la même compétence, il est possible de faire travailler toute la classe de manière commune. Lire l'organisation d'une société sur son territoire demande de mettre en place la même procédure, peu importe que l'on doive lire la société québécoise de 1980 ou celle de 1905, seules les attentes dans l'évaluation seront différentes afin de prendre en compte le niveau des élèves.

Aussi, le matériel est conçu de façon à mettre le plus possible en pratique la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire. Les élèves sont appelés à faire des recherches documentaires afin de trouver une solution possible à la situation-problème. Cette insistance sur la démarche bien qu'elle paraisse parfois lourde pour les enseignants et les élèves n'en est pas moins essentielle, notamment puisqu'il s'agit d'un préalable important à la réussite des cours d'univers social du secondaire.

Dans la même lignée, nous avons aussi davantage insisté sur une évaluation ciblant le critère de l'utilisation appropriée de connaissances. Comme les opérations intellectuelles sont communes à tous les niveaux, cela facilite le travail d'évaluation, encore une fois en ciblant les éléments communs à chaque niveau plutôt que les éléments distinctifs.

Finalement, le dernier principe sur lequel nous avons basé certains de nos choix dans les planifications que nous avons élaborées est le fonctionnement à rebours. En effet, bien que le programme Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (GHEC) soit organisé de manière chronologique

(ministère de l'Éducation [MEQ], 2001), cette organisation n'est pas prescriptive. Ainsi, dans un contexte de CMA, il peut être avantageux de demander à des élèves de 4^e année qui viennent d'étudier la société canadienne en Nouvelle-France vers 1745 : « À quoi ressemblait la Nouvelle-France 100 ans plus tôt ? » pour les amener vers l'étude de la société française en Nouvelle-France vers 1645. Ce faisant, des moments communs pourront plus facilement être créés avec les élèves de l'autre niveau dans la classe. L'important dans une telle démarche est alors de bien situer les élèves dans le temps.

3. Comment ça fonctionne ?

Sur la base des éléments que nous venons d'évoquer, voyons maintenant la mécanique que nous avons mise en place. L'objectif de cette section est de présenter un exemple dont il est possible de s'inspirer pour construire sa propre planification.

3.1. Le découpage du programme de GHEC

Bien que le programme de GHEC soit organisé par cycle, la planification des SAÉ a d'abord demandé un travail de séparation du contenu selon chaque année du cycle. Nous avons alors fait un découpage qui reprenait le plus possible les pratiques en vigueur dans les différents milieux, tout en sachant que, selon le matériel utilisé, certaines sociétés sont abordées à l'une ou l'autre des années du cycle (le tableau 10.2 à la page suivante présente notre découpage du programme).

Le découpage permet de déceler les adaptations nécessaires pour permettre aux élèves de toute la classe de travailler sur la même compétence. Tout d'abord, afin de s'assurer que la compétence 2 est traitée à chacune des années, nous avons placé les Iroquoiens entre 1500 et 1745 (C2) en 3^e année. Ensuite, comme il y a un décalage entre le nombre de sociétés vues en 3^e et 4^e année, nous avons choisi de répéter en 3^e année la Nouvelle-France vers 1645 (C1). Ces choix ont été faits parce qu'en agissant de la sorte nous obtenions une similitude entre les deux années, ce qui facilite la planification pour une CMA 2^e cycle. En effet, avec ce découpage, tous les élèves doivent faire deux fois de la C1, une fois de la C2 et une fois de la C3.

En construisant ce tableau, nous sommes aussi à même de constater que la 5^e année est une année chargée, ce qui représente un beau défi pour les enseignants notamment en ce qui a trait à la planification. Ainsi, pour une CMA 4^e-5^e année, nous avons choisi d’aborder de manière collective les changements entre la société canadienne en Nouvelle-France vers 1745 et la société canadienne vers 1820 (voir les tableaux 10.2, ci-dessous, et 10.3, p. 242), ce qui constitue un ajout pour les 4^e années. Par ce choix, nous désirons insister sur les changements dans la longue durée.

Tableau 10.2. Découpage des sociétés et compétences issues du programme GHEC

NIVEAUX		SOCIÉTÉS ET COMPÉTENCES
2 ^e cycle	3 ^e année	1. Iroquoiens vers 1500 – C1 2. Iroquoiens, Algonquiens et Incas vers 1500 – C3 3. Iroquoiens vers 1500 et 1745 – C2 AJOUT 3 ^e -4 ^e : Nouvelle-France vers 1645 – C1
	4 ^e année	1. Nouvelle-France vers 1745 – C1 2. Nouvelle-France vers 1645 et 1745 – C2 3. Nouvelle-France et Treize colonies vers 1745 – C3 4. Nouvelle-France vers 1645 – C1 AJOUT 4 ^e -5 ^e : Nouvelle-France vers 1745 et Le Canada vers 1820 – C2
3 ^e cycle	5 ^e année	1. Le Canada vers 1820 – C1 2. Nouvelle-France vers 1745 et Le Canada vers 1820 – C2 3. Le Québec vers 1905 – C1 4. Le Québec, les Prairies et la côte Ouest vers 1905 – C3 5. Le Canada 1820 et le Québec vers 1905 – C2
	6 ^e année	1. Le Québec vers 1980 – C1 2. Le Québec vers 1905 et 1980 – C2 3. Les Inuits et les Micmacs vers 1980 – C3 4. Le Québec et une société non démocratique vers 1980 – C3 AJOUT 5 ^e -6 ^e : Le Québec vers 1905 – C1

C1 = compétence 1 : lire l’organisation d’une société sur son territoire.

C2 = compétence 2 : interpréter le changement dans une société et sur son territoire.

C3 = compétence 3 : s’ouvrir à la diversité des sociétés sur leur territoire.

Dans le cas d’une CMA 5^e-6^e année, on aura avantage à fonctionner différemment en regroupant en un seul projet l’étude des changements entre la société canadienne en Nouvelle-France vers 1745 et la société canadienne

de 1820 avec les changements entre cette dernière et la société québécoise de 1905. De plus, comme on peut constater que la 6^e année est la seule année durant laquelle les élèves travaillent à deux reprises la compétence 3 (s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire), nous avons envisagé une planification où la comparaison entre le Québec et une société non démocratique vers 1980 (C3) est jumelée à l'étude de la société québécoise vers 1980 (C1). Finalement, afin qu'il y ait un nombre égal de sociétés vues en C1 sur chaque année du cycle, nous faisons de l'étude de la société québécoise de 1905 (C1) un moment de plénière, ce qui constitue une révision, donc un ajout, pour les 6^e années. C'est sur la base de ces trois aménagements que nous avons proposé une planification de trois SAÉ pour une classe de 5^e-6^e année.

Au final, ce travail de découpage a guidé notre planification des SAÉ pour la CMA et l'accompagnement qui a été offert dans les commissions scolaires qui ont participé au projet. Ce fut notre socle à la fois pour créer du matériel (cahiers de bord, documents de référence, lignes du temps, tableaux, graphiques, documents iconographiques, etc.) et pour amener les titulaires de CMA à voir comment on pouvait « manipuler » le programme de GHEC pour en faciliter l'enseignement en CMA.

3.2. Les macroplanifications

Pour chacun des quatre contextes de CMA ciblés (voir le tableau 10.1, p. 237), des macroplanifications annuelles comprenant trois étapes ont d'abord été créées. Ces dernières comprennent trois projets distincts, soit une situation-problème différente pour chaque étape. Elles ont été élaborées de manière à ce qu'il y ait une cohérence tout au long de l'année et en faisant le plus possible travailler tous les élèves de la classe sur la même compétence.

Nous avons tenté d'être le plus réalistes possible lors de la division des étapes. La première s'étale sur sept semaines, la deuxième sur dix semaines et la dernière compte sept semaines. Nous avons établi que l'enseignante devrait consacrer minimalement une heure par semaine à l'enseignement de l'univers social. Du temps a aussi été réservé à l'évaluation dans les macroplanifications. D'ailleurs, tout au long des projets réalisés, les enseignantes ont la possibilité de conserver des traces qui pourront leur être utiles pour l'évaluation au terme de chaque étape.

Par exemple, pour une classe intercycle de 4^e-5^e années, les trois projets sont proposés : « Portrait d'une autre époque », « 260 ans d'évolution, pour le meilleur ou pour le pire ? » et « Où s'établir comme immigrant ? ».

Tableau 10.3. Planification annuelle en univers social pour une classe CMA de 4^e-5^e année

ÉTAPE/DURÉE	1 ^{RE} ÉTAPE/ENVIRON 7 PÉRIODES	2 ^E ÉTAPE/ENVIRON 10 PÉRIODES	3 ^E ÉTAPE/ENVIRON 7 PÉRIODES
<p>TITRE DU PROJET</p> <p>Description du projet/ problématisation</p>	<p>«PORTRAIT D'UNE AUTRE ÉPOQUE!»</p> <p>La vie au temps de nos ancêtres, c'était comment? Si nous avions à faire un album présentant la vision que les habitants de la Nouvelle-France vers 1645 (4^e) et du Canada vers 1820 (5^e) avaient de leur époque, qu'est-ce que nous pourrions y inscrire? Quel portrait les habitants feraient-ils de leur époque? En combinant iconographie et texte, les élèves feront un album photo présentant les faits saillants de leur époque, soit la NF de 1645 en C1 pour les 4^e et le Canada de 1820 en C1 pour les 5^e.</p>	<p>«260 ANS D'ÉVOLUTION, POUR LE MEILLEUR OU POUR LE PIRE?»</p> <p>Le Québec a beaucoup changé depuis l'arrivée des premiers Français jusqu'au début du xx^e siècle (1905). Mais est-ce que les changements politiques, économiques, culturels et territoriaux sont pour le meilleur ou pour le pire? Après avoir complété un portrait de la NF vers 1745 (4^e) et du Québec vers 1905 (5^e) en C1, les élèves regarderont comment ces quatre volets ont évolué à travers le temps (C2). Collectivement, les changements 1745-1820 seront abordés puis les 4^e regarderont ceux entre 1645 et 1745 et les 5^e ceux entre 1820 et 1905. Tout cela afin de voir si la société évolue pour le meilleur ou pour le pire.</p>	<p>«OÙ S'ÉTABLIR COMME IMMIGRANT?»</p> <p>L'histoire de l'Amérique du Nord est beaucoup celle des immigrants qui sont venus s'y installer. Selon les époques, ils ont eu à comparer les lieux de manière à choisir où s'établir. Et si un Européen était arrivé en Amérique du Nord en 1745 ou en 1905, quel regard comparatif aurait-il porté sur la Nouvelle-France et les 13 colonies (C3-1745-4^e) ou sur les différentes régions du Canada (C3-1905-5^e)? Où serait-il allé s'établir?</p>

Tâche réalisée	Les élèves vont compléter un album mettant en scène la vie d'un personnage de leur époque. Ensuite, ils feront un schéma synthèse.	Les élèves vont d'abord compléter un schéma synthèse (le même modèle qu'à l'étape 1). Ensuite, ils rempliront un cahier ciblant l'évolution du Québec, ses causes et ses conséquences.	Les élèves vont se mettre dans la peau d'un potentiel immigrant et compléter un carnet d'immigration.
Compétences et connaissances ciblées	C1 – Lire l'organisation d'une société sur son territoire 4 ^e NF vers 1645 Progression p. 6-7 5 ^e Canada vers 1820 Progression p. 8-9	C1 + C2 – Interpréter le changement dans une société et sur son territoire 4 ^e NF vers 1745 5 ^e Québec vers 1905 NF 1745-Canada 1820 NF 1645-1745 Canada 1820-Qc 1905	C3 – S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire 4 ^e NF et 13 colonies vers 1745 5 ^e Québec, Prairies et côte Ouest vers 1905
Matériel utilisé par les élèves	Album <i>Portrait d'une autre époque</i>	Schéma synthèse Cahier <i>L'évolution, ses causes et ses conséquences</i>	Carnet d'immigration
Outils d'évaluation	Album <i>Portrait d'une autre époque</i> Schéma synthèse	Cahier <i>L'évolution, ses causes et ses conséquences</i>	Carnet d'immigration

De courts textes expliquent les problématiques soulevées pour permettre à l'enseignant de saisir, en un coup d'œil, l'intention derrière chaque situation-problème. Les tâches à réaliser par les élèves sont explicitées brièvement. On retrouve aussi le matériel nécessaire, les compétences et les connaissances concernées et issues du programme GHEC ainsi que les outils prévus pour l'évaluation (tableau 10.3).

3.3. Les planifications d'étapes

Une fois les macroplanifications annuelles élaborées, des planifications d'étapes ont été mises sur pied de manière à indiquer à l'enseignant des pistes d'exploitation pour la réalisation en classe de chaque période. Ainsi, les planifications d'étapes répertorient ce que les élèves doivent faire en fonction de leur niveau respectif, de même que les moments et les thèmes pouvant être traités en plénière.

En effet, comme présenté dans le tableau 10.4 (voir p. 246) à la deuxième étape, pour une classe du 3^e cycle (5^e-6^e année), le projet proposé est « Quelles sont les nouvelles? ». D'emblée et conjointement, les élèves de la classe aborderont le Québec vers 1905 en C1. Puis, les élèves de 5^e année seront appelés à travailler la société canadienne vers 1820 en C1 tandis que les élèves de 6^e année, eux, verront la société québécoise vers 1980 en C1 et une société non démocratique vers 1980 en C3. Rien n'est laissé au hasard, mais les planifications sont néanmoins malléables et peuvent être adaptées aux besoins spécifiques des enseignants et des élèves.

4. CMA – 3^e cycle – Étape 2 – À quoi pourrait ressembler un journal à mon époque?

Afin de présenter la société de 1905 (1905 – C1), un journal est lu avec les élèves. Par la suite, ils doivent faire leur propre journal de manière à dresser le portrait de la société qu'ils étudient. Il y aura la section économie, politique, culture, etc. Les 5^e feront un journal du début du XIX^e siècle (1820 – C1) et les 6^e un journal du XX^e siècle (1980 – C1). Les 6^e feront aussi un travail de comparaison avec une section internationale sur l'Afrique du Sud (société non démocratique en 1980 en C3) (tableau 10.4, p. 246).

De manière à ne pas alourdir le travail de l'enseignant et afin de garder nos planifications les plus simples possible, ces dernières sont toujours présentées sur une feuille 8½ × 14. De plus, nous n'avons pas inscrit le temps devant être réservé à chaque activité pour éviter que certains enseignants se sentent pressés par ce facteur. Les classes ont donc la possibilité de travailler à leur rythme.

Pour chaque projet, le matériel essentiel à la réalisation est fourni. Nous avons créé, avec un souci d'uniformité, des documents de référence (et parfois des textes) dans lesquels les élèves peuvent aller chercher de l'information, mais aussi des cahiers de bord et des lignes du temps, et réuni des documents iconographiques. Il s'agit de projets clés en main permettant néanmoins aux enseignants d'utiliser le matériel qu'ils ont en leur possession si le besoin se fait sentir. Chaque fois que cela est nécessaire, des corrigés ont été élaborés afin de faciliter la tâche de l'enseignant, mais aussi pour démontrer vers quel type de réponses et de raisonnements nous désirons tendre. De plus, pour chaque SAÉ, les évaluations à effectuer sont fournies ainsi que les grilles d'évaluation tenant compte des opérations intellectuelles.

5. Les retombées du projet

Au printemps 2013, le projet a été présenté à plusieurs conseillers pédagogiques en univers social qui étaient réunis lors d'une rencontre du Groupe des responsables en univers social (GRUS) à Lévis. Une diffusion des SAÉ a donc été faite auprès des conseillers pédagogiques intéressés.

À l'automne 2013, le site Classe multiâge en réseau² a été mis en ligne. Ce dernier se veut une plateforme interactive où les enseignants de classe multiâge peuvent trouver des ressources pédagogiques (toutes disciplines confondues) et des liens utiles qui visent aussi le développement d'une pratique professionnelle en CMA. Ainsi, les SAÉ en univers social élaborées et présentées précédemment sont disponibles sur ce site et les enseignants intéressés peuvent également y retrouver de courtes capsules vidéo explicatives.

Parallèlement à la plus large diffusion des SAÉ, des commentaires formulés de manière informelle nous parviennent des enseignants les ayant utilisés. De manière générale les titulaires de CMA sont heureux qu'une

2. Site Classe multiâge en réseau: <<http://www.multiage-reseau.ca>>, consulté le 24 février 2014.

Tableau 10.4. Planification d'étape en univers social pour une classe de 5^e-6^e année – « Quelles sont les nouvelles? »

SEMAINES	5 ^e ANNÉE C1 – LA SOCIÉTÉ CANADIENNE VERS 1820	6 ^e ANNÉE C1 – LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE VERS 1980 C3 – UNE SOCIÉTÉ NON DÉMOCRATIQUE VERS 1980	MOMENTS D'ÉVALUATION
C1 – La société québécoise vers 1905	1	<ul style="list-style-type: none"> Présenter les journaux d'archives aux élèves (B1). Questionner les élèves sur les rubriques et sur la façon dont un journal est construit (vous pouvez utiliser un journal actuel). Présenter le journal de 1905 (B2). Regarder les titres et les rubriques (il est normal que la 1^{re} page soit incomplète). Modéliser la question 1 du document B3 en lisant la p. 2 du journal (section Actualités). La lecture du journal (p. 3 et suiv.) devient la lecture de la semaine. Les élèves effectuent le repérage en devoir (question 1 : B3). Le doc B3.1 peut aider à comprendre les différentes caractéristiques de la société. 	
	2	<ul style="list-style-type: none"> Faire un retour sur la lecture du journal de 1905 et des informations ciblées selon les catégories. À partir de ces informations, compléter la question 2 du document B3. Compléter l'information dans le tableau en expliquant l'industrialisation, l'urbanisation, la syndicalisation, la fédération canadienne et la colonisation (cette portion peut être plus ou moins longue selon le temps que vous voulez y consacrer). Mettre à profit les connaissances des 6^e; théoriquement, ils ont vu 1905 en C1 l'an passé. 	
	3	<ul style="list-style-type: none"> Finaliser la question 2 du document B3. Sur la base de la lecture du journal de 1905 et des explications à propos de 1905 données en classe, les élèves complètent l'activité d'évaluation B4. 	Corrigé de B4 (B5)
	4	<ul style="list-style-type: none"> Présenter la situation-problème : À quoi pourrait ressembler un journal à une autre époque? Revoir le journal de 1905 (B2) avec les élèves. Qu'est-ce qu'on y retrouve comme information, comme sections? Expliquer aux élèves qu'ils auront à produire un journal. Les élèves travailleront en équipe de 2. Remettre et expliquer aux élèves le document de collecte de données : le calepin du journaliste (B6). Remettre une anecdote à chaque équipe à partir de laquelle l'article sera écrit. 5^e: 1820 (B7)/6^e: 1980 (B8). Voir la version « directives enseignants » pour faire de la différenciation. Vous pouvez aussi remettre 2 anecdotes à l'équipe avec 2 copies du calepin du journaliste. 	
	5	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves complètent le calepin du journaliste en fonction de l'anecdote qu'ils ont reçue. Au besoin, regrouper les élèves en sous-groupes niveau afin de donner quelques informations à propos de la période pour laquelle ils doivent faire leur journal. <ul style="list-style-type: none"> 5^e: 1820 6^e: 1980 	

6	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves complètent le calepin du journaliste B6 en fonction de l'anecdote qu'ils ont reçue. • Au besoin, regrouper les élèves en sous-groupes niveau afin de donner quelques informations à propos de la période pour laquelle ils doivent faire leur journal. <ul style="list-style-type: none"> • 5^e: 1820 • 6^e: 1980 	
7	<ul style="list-style-type: none"> • Terminer la rédaction de l'article. Au besoin, compléter la rédaction en devoir ou en français. • Regrouper les articles afin d'obtenir un journal de 1820 et un autre de 1980. • Vous pouvez récupérer les pages 5 des calepins des journalistes et faire un collage ou récupérer les textes en version électronique et utiliser la structure du journal de 1905 (B2) pour créer votre propre journal. 	Grille d'évaluation Calepin du journaliste (B9)
8	<ul style="list-style-type: none"> • Remise et exploration des journaux réalisés par les élèves. • La lecture se fait en sous-groupe par niveau. • Les élèves doivent souligner dans leur journal (5^e:1820 et 6^e:1980) les informations selon la catégorie à laquelle elles appartiennent. Il s'agit de la même démarche que la question 1 du document B3. 	
9	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves de 5^e année lisent de façon autonome leur journal de 1820. • Accompagner les élèves de 5^e dans la lecture du journal de 1820 et les aider à faire une synthèse en dressant un portrait du Bas-Canada vers 1820 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagner les élèves de 6^e année dans la lecture du journal de 1980 et les aider à faire une synthèse en dressant un portrait du Québec de 1980. • Les élèves de 6^e lisent le « supplément international » du journal portant sur l'Afrique du Sud (B10). • Ce supplément leur permettra de comparer le Québec de 1980 avec une société non démocratique vers 1980 (compétence 3).
10	<ul style="list-style-type: none"> • Faire une synthèse du projet en revenant sur l'organisation des sociétés de 1905 et de 1980. • Distribuer l'évaluation (B11) et demander aux élèves de la compléter. 	Corrigé Évaluation (B12)

ressource adaptée à leur contexte spécifique soit disponible ; cela réduit leur charge de travail et facilite leur enseignement de l'univers social. Toutefois, pour certains, les démarches proposées dans les SAÉ ne correspondent pas à leur façon habituelle d'enseigner l'univers social, ce qui en rend l'appropriation difficile. Finalement, il ressort aussi de cette expérience que l'accompagnement et un accès à différentes ressources textuelles (telles celles du site RÉCITUS, par exemple³) sont essentiels à une bonne intégration des SAÉ dans les CMA.

À terme, ce projet aura fourni une belle occasion d'effectuer de la formation continue en didactique des sciences humaines auprès des enseignants, d'enrichir le bagage des conseillers pédagogiques et aussi de développer les compétences didactiques des assistantes de recherche ayant travaillé à l'élaboration des planifications et du matériel. Il faut insister sur ce point : ce projet est le fruit d'un travail collectif auquel différents acteurs ont collaboré, ce qui lui permettra, nous l'espérons, de trouver écho dans les différents milieux où l'on retrouve des CMA et de bonifier l'enseignement de l'univers social au primaire.

Références

- Allaire, S., Couture, C., Déry, C., Pellerin, G. et Turcotte, S. (2013). La classe multiâge : défis et modalités de développement professionnel pour la supporter. *Le point sur le monde de l'éducation*, 2(4), 10-13.
- Dalongeville, A. (2003). La situation-problème en histoire et géographie. Communication présentée au Congrès de l'Association québécoise des enseignants en univers social (AQEUS), Québec, octobre.
- Déry, C. (2009). Du casse-tête à la pâte à modeler ou comment planifier l'univers social en classe multiprogramme. *Vivre le primaire*, 22(4), 20-23.
- Déry, C., Gingras, C. et Pellerin, P. (2011). Interpréter l'univers social en classe multiâge. Dans C. Couture et P. Thériault (dir.), *La classe multiâge d'aujourd'hui. Enseigner et apprendre en classe cycle et intercycle* (p. 135-150). Anjou : CEC.
- Déry, C. et Simard, L. (2011). Planifier et évaluer l'univers social sans manuel : l'exemple de la classe multiâge. Communication présentée au 25^e Congrès de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP), Québec, décembre.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : MEQ.

3. Site du Service national du RECIT pour le domaine de l'univers social : <<http://www.recitus.qc.ca>>, consulté le 24 février 2014.

L'UNIVERS SOCIAL DANS LA MIRE DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

QUELQUES RÉFLEXIONS SUIVANT LA PRÉSENTATION DE RÉSULTATS DE RECHERCHE ET DE CONSTATS D'EXPÉRIENCE

Marie-Claude Larouche¹

Université du Québec à Trois-Rivières

LE PRÉSENT TEXTE OFFRE DES ÉCHOS DU TERRAIN QUI N'ONT PAS souvent l'occasion d'être entendus, présentant des témoignages qui s'apparentent à des données de source primaire ou à des données brutes. Nous

1. L'auteure remercie Yvan Émond, président du Groupe de responsables en univers social (GRUS), pour la relecture de ce texte, et les assistants de recherche Sandra Chiasson-Desjardins et Pierre-Luc Fillion (Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR]), Jérôme Doré (Université du Québec à Rimouski [UQAR]) et Chéryl Saumure (Université du Québec en Outaouais [UQO]) pour la prise de notes durant la rencontre, de même que Jacques Robitaille, du GRUS, pour la préparation d'un résumé de la journée.

les présentons sans analyse approfondie, simplement pour fournir matière à réflexion en vue de lancer de nouvelles recherches ou de stimuler de nouvelles interventions éducatives. Ces données se rapportent à la perception qu'ont les conseillers pédagogiques (CP), des agents scolaires bien particuliers, de la mise en œuvre du programme d'univers social (US) au primaire, selon différentes problématiques soulevées par des chercheurs universitaires et des constats d'expérience formulés par des intervenants scolaires, présentés lors d'une journée de formation et d'échanges tenue en mai 2013 par le Groupe des responsables de l'univers social (GRUS)² à l'initiative de l'équipe de didacticiens des sciences humaines au primaire œuvrant dans le réseau de l'Université du Québec³ et coorganisée par Chantal Déry, de l'UQO, et l'auteure de ce texte.

Organisée conjointement avec Yvan Émond, président du GRUS, cette journée a réuni une vingtaine de conseillers pédagogiques au Campus de Lévis de l'UQAR, et cinq autres en webconférence sur le système VIA. Y prenaient part également un intervenant du réseau de l'enseignement privé, de même qu'un représentant de deux associations d'enseignants, l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS) et la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ). Le déroulement de la journée a fait place à de brefs comptes rendus des recherches effectuées par quelques chercheurs du réseau de l'Université du Québec et des constats d'expérience formulés par des professionnels, suivis d'échanges en ateliers (en salle et en webconférence) et en séances plénières. Les participants ont ainsi été invités à livrer leurs réactions et à formuler leurs constats à la lumière de leur propre

2. Le GRUS est une « association composée de responsables de l'univers social provenant de la majorité des régions du Québec; ayant pour objectif premier de regrouper les conseillers et conseillères pédagogiques et responsables de l'univers social des ordres primaire et secondaire du Québec ». Voir le site de l'association: <<http://grus.recitus.qc.ca>>, consulté le 24 février 2014.
3. Cette journée s'est inscrite dans les démarches entreprises au sein du projet « Quels enseignement et apprentissage de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (GHEC) au primaire dix ans après l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise », subventionné en 2012-2013 par le Fonds de développement académique du réseau (FODAR), de l'Université du Québec, dans le cadre du volet 1: Actions stratégiques en formation et en recherche. Sous la responsabilité de Marie-Claude Larouche, UQTR, le projet a réuni les cochercheurs suivants: Anderson Araújo-Oliveira, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue - UQAT (maintenant à l'Université du Québec à Montréal - UQAM); Chantal Déry, UQO; Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi - UQAC; Virginie Martel, UQAR; Anik Meunier, UQAM. Collaborateurs: Julia Poyet, UQAM; Nicole Landry, UQTR. Nous renvoyons le lecteur à l'introduction de cet ouvrage pour une présentation des objectifs associés à ce projet.

expérience, afin d'indiquer jusqu'à quel point, selon eux, la situation exposée pouvait trouver résonance dans leur milieu scolaire. Les propos ont été recueillis de façon verbale, enregistrés à l'audio, et de façon écrite sur un document collaboratif disponible sur Google⁴. Ci-après, nous rapportons les discussions et constats survenus, faisant référence à la contribution apportée par chacun des chercheurs et intervenants lors de la journée, le cas échéant, abordant l'univers social au 1^{er} cycle et en classe multiâge ; la lecture et l'interdisciplinarité ; le raisonnement, la pensée historique et l'exploitation des ressources du milieu ; la transition primaire-secondaire ; l'intégration des technologies de l'information et de la communication ; et la formation initiale et continue.

1. L'univers social au 1^{er} cycle, un programme ?

Les trois pages relatives au 1^{er} cycle du primaire dans la section de l'US constituent-elles un programme ? Par ces mots, Julia Poyet, chercheuse à l'UQAM, met en lumière le flou qui concerne les visées et les objectifs ministériels au 1^{er} cycle du primaire, notamment en rappelant que ce qu'il convient d'appeler le « programme » compte uniquement trois pages et que son contenu n'est que peu étayé⁵. Ce flou se répercute inévitablement sur les pratiques d'enseignement, souvent arbitraires et ne découlant pas d'intentions didactiques et pédagogiques clairement définies. À titre d'exemple, la routine matinale du calendrier en classe est souvent réalisée dans une visée de gestion de classe plutôt que pour sa valeur et sa portée didactique en US. Les premières explorations de Poyet conduisent en outre à repérer l'existence d'un certain nombre de « programmes-maisons » d'US concoctés par des enseignants et abordant des thématiques aussi variées que la vie des gens de la préhistoire ou encore celle dans les châteaux du Moyen Âge. De plus, les premiers constats de la chercheuse laissent entrevoir une dynamique transmissive où l'on « raconte » l'histoire aux élèves. Cela étant, la variété des pratiques enseignantes et les difficultés à les répertorier rendent difficile l'identification concrète des apprentissages effectués par les élèves en US au terme de leurs deux premières années au primaire. Dès lors, comment peut-on envisager la transition vers le

4. Google Doc mis à la disposition des participants : [-https://docs.google.com/document/d/1GTAQ4XRExI0OWXUnjYMKdvXl8m0G2oJJtWCYubRybY/edit?authkey=CP3w_qQE&pli=1](https://docs.google.com/document/d/1GTAQ4XRExI0OWXUnjYMKdvXl8m0G2oJJtWCYubRybY/edit?authkey=CP3w_qQE&pli=1), consulté le 24 février 2014.

5. On consultera avec intérêt cet article où la chercheuse présente ses plus récents travaux (Poyet, 2013).

2^e cycle où débute un enseignement normatif de l'US? Cette situation pose un problème tout autant aux chercheurs, qui souhaitent mieux comprendre l'évolution du raisonnement des élèves propre aux sciences humaines, qu'aux CP, qui doivent accompagner les enseignants et leur proposer des activités à la fois complètes, complexes et adaptées au niveau des apprenants.

Lors des échanges, il ressort que la question du développement chez les élèves des concepts de temps, d'espace et de société ne semble pas priorisée par les enseignants au 1^{er} cycle du primaire. Les CP sont également d'avis que les enseignants ne sont pas toujours conscients qu'ils exploitent en classe des contenus liés à l'US, notamment lorsqu'ils abordent des notions liées au temps et à l'espace. Plusieurs souhaitent participer à l'étude proposée par la chercheuse.

2. La planification annuelle de l'US en classe multiâges, une préoccupation grandissante

Concernant la **planification annuelle** de l'enseignement de l'US dans les classes multiâges, abordée par Chantal Déry de l'UQO (voir le chapitre précédent), plusieurs CP disent recevoir des demandes de la part d'enseignants afin de les guider en ce sens, alors que les manuels et les cahiers d'activités ne facilitent pas une telle approche. Comme l'ont constaté Déry et plusieurs CP, lorsqu'on suggère aux enseignants du matériel didactique qui mise sur les ressemblances des programmes respectifs à chaque niveau et qui se distancie d'une approche uniquement chronologique, l'enseignement de l'US en classe multiâge devient beaucoup plus facilement envisageable. Si l'approche proposée semble difficile à concilier avec celles des collections didactiques, les enseignants réalisent néanmoins l'importance de favoriser le développement des concepts chez les élèves et la collecte de données. La situation-problème est la même pour tous les élèves, et le matériel proposé est miroir, avec des contenus différents, mais épousant la même structure.

Plusieurs CP se montrent intéressés à obtenir les planifications élaborées par la chercheuse⁶. Selon les CP, le problème de la planification en US devient plus complexe encore dans les classes intercycles. Par ailleurs, ils rappellent que dans certains milieux, les parents sont très méfiants à l'égard des classes multiâges, d'où l'importance d'outiller les enseignants pour bien justifier leur travail auprès des parents.

3. La lecture en sciences humaines et l'interdisciplinarité avec le français, un réel défi

La lecture de textes à visée didactique en sciences humaines pose un problème à près de 80 % des élèves, comme l'expose Virginie Martel, chercheuse de l'UQAR (Campus de Lévis) (voir le chapitre 3 du présent ouvrage). S'intéressant aussi à l'exploitation de la littérature jeunesse, Virginie Martel signale la difficulté particulière que ce matériau entraîne chez les élèves d'avoir à distinguer le vrai du faux⁷. Un CP signale que lire en sciences humaines au primaire avec la littérature jeunesse correspond de fait à une nouvelle façon de travailler dans son milieu. D'autres CP évoquent l'intérêt des enseignants à exploiter la bande dessinée. Dans l'ensemble, lorsqu'il s'agit d'œuvres de fiction, les CP conviennent que leur usage devrait reposer sur l'esprit critique du personnel enseignant et aussi sur l'esprit critique des élèves qu'il importe selon eux de développer davantage.

À cet égard, Dominique Hivernat, CP de la commission scolaire de Portneuf, rend compte d'un projet mené au 3^e cycle exploitant la littérature jeunesse dans la perspective de l'interdisciplinarité joignant deux principaux domaines, le français et l'US, mis en place à la suite d'une demande de la direction des services éducatifs de cette commission scolaire. Cette professionnelle signale d'abord l'importance traditionnellement accordée aux disciplines du

6. Il est à noter que les planifications présentées par Chantal Déry sont dorénavant accessibles sur le site *Classe multiâge en réseau*, produit par des chercheurs de l'UQAT, de l'UQAC et de l'UQO : <<http://multiage-reseau.ca>>, consulté le 20 février 2014.

7. Dans les projets d'exploitation de la littérature jeunesse en US, nécessitant de distinguer le vrai et le faux, cette question de l'interdisciplinarité avec le français conduit à soulever un écueil important, celui de confondre la littérature et l'histoire, rappelant les problèmes exposés par le didacticien de l'histoire André Lefebvre (1964).

français et des mathématiques, auxquelles s'ajoute dorénavant l'anglais intensif. Selon elle, ces matières s'enseignent généralement en silo et laissent une place congrue à l'US. Dans le but de contrer cette situation, elle a mis en place un projet où l'US sert de moteur à un projet interdisciplinaire. L'expérience s'est faite avec deux enseignantes et quatre groupes d'élèves de 6^e année, dans la moitié de l'année non consacrée au cours d'anglais intensif. L'exploitation du roman policier *Sabotage à l'Expo 67* (Chhim et Jorish, 2012a) s'inscrit dans une situation d'apprentissage qui vise à développer principalement les compétences liées à la lecture en français et à l'organisation d'une société sur son territoire en US. L'élève dispose d'un carnet et d'un dossier documentaire abordant notamment diverses techniques en univers social (construire une ligne de temps, lecture de cartes, etc.) et des concepts provenant des mathématiques (plan cartésien, distance, etc.). Malgré l'attitude positive des enseignantes à l'égard du projet interdisciplinaire et l'intérêt des élèves pour ce roman, la CP a noté la difficulté des enseignantes à faire les liens entre les deux disciplines et à utiliser certaines techniques de géographie et d'histoire. Faisant valoir aux enseignants l'intérêt d'une approche globale, permettant aux élèves de développer une meilleure compréhension du sujet tout en mettant en pratique diverses techniques, Hivernat envisage d'adapter ce modèle dans le but de proposer d'autres projets de ce type à d'autres écoles, notamment un pour la 5^e année, utilisant le roman policier *Disparition sur la rivière Saint-Maurice* (Chhim et Jorish, 2012b), et un autre pour la 6^e année à partir d'un autre support littéraire.

En fait, selon les témoignages recueillis auprès des CP, de nombreux projets similaires se déroulent actuellement dans plusieurs milieux, visant à constituer des corpus d'ouvrages abordant des thèmes pertinents pour le cours d'US. À titre d'exemple, en Abitibi-Témiscamingue, selon Nicole Pellerin, CP de la commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, on réalise actuellement une mise en réseau d'albums jeunesse permettant d'aborder le concept de la démocratie dans la perspective de contribuer au développement de la compétence 3, pour la question de la société québécoise vers 1980 et une société dite non démocratique, telle la Chine ; ainsi, l'exploitation des ouvrages *Mao et moi* et *La liberté porte une chemise rouge* est envisagée. Selon la CP, lorsque les enseignants disposent d'un corpus de livres pouvant faire le pont entre le français et l'US, ils sont réceptifs à lier les deux disciplines. Cependant, les difficultés signalées par Martel, relatives à la distinction du vrai et du faux nécessaire dans les œuvres de fiction, risquent d'être à nouveau rencontrées par les élèves !

Par ailleurs, il est loisible de penser, au regard des nombreux projets mis en place dans cette perspective de l'interdisciplinarité français-US, que cette façon de stimuler les pratiques d'enseignement vise aussi à créer un nouvel engouement autour des sciences humaines, et ce, sans parler des pistes d'interdisciplinarité sciences et technologies-US qui semblent connaître également un engouement dans plusieurs milieux scolaires, notamment dans la région de Québec. Selon plusieurs CP, ces projets qui visent à joindre l'US à une autre discipline se mettent en place d'abord pour des raisons logistiques (économie de temps, notamment) et moins pour l'apport didactique que peut représenter le jumelage de deux disciplines. Cependant, il n'en demeure pas moins que le temps consacré en classe à l'enseignement de l'US ne peut que bénéficier d'une telle association.

Enfin, il appert que la lecture et l'analyse de documents, pourtant essentielles à la démarche de problématisation en sciences humaines, sont deux opérations auxquelles les enseignants portent une attention variable. Les CP affirment que les enseignants procèdent principalement par la lecture de textes narratifs, comme ceux que l'on retrouve en majorité dans les manuels scolaires, afin d'en faire ressortir des faits historiques.

Selon les CP, une des voies à privilégier serait l'analyse de documents visuels (cartes géographiques, photographies, peintures, caricatures, etc.). Malgré tout le potentiel lié à l'exploitation de ressources visuelles, cette pratique est peu présente dans les classes du primaire, selon les conseillers pédagogiques. La formation des enseignants à l'exploitation des documents iconographiques s'avérerait opportune.

4. Le raisonnement des élèves suivant les perspectives de l'espace et du temps

Au sein d'une étude sur le raisonnement d'élèves du 3^e cycle primaire en US, Marie-Claude Larouche, Nicole Landry et Pierre-Luc Fillion de l'UQTR (voir le chapitre 1 du présent ouvrage) constatent un faible usage de repères conceptuels à l'égard du temps et de l'espace, et une quasi-absence d'utilisation des concepts explicatifs des réalités sociales. Collectés en milieu principalement défavorisé au terme d'une expérience patrimoniale avec le Musée Boréal, des résultats permettent cependant de décrire le raisonnement en US suivant les perspectives de l'espace et du temps, plus élaboré à l'oral qu'à l'écrit.

Incidemment, selon les CP, très peu d'enseignants se préoccupent des capacités de raisonnement des élèves et accordent de l'importance aux échanges et aux débats en classe, qui permettraient aux élèves de clarifier leur pensée. Selon les CP, l'enseignement de faits historiques, sous une forme plus magistrale, demeure au cœur de la pratique enseignante. Alors que l'enseignement même de l'oral en français semble lui aussi négligé, plusieurs CP croient que le cours d'US gagnerait à lui accorder une meilleure place, pour favoriser une synthèse des apprentissages.

Anne Pérusse, CP de la Seigneurie-des-Mille-Îles, s'interroge sur le temps investi par les enseignants pour outiller les élèves conceptuellement en lien avec les réalités historiques et géographiques figurant au programme d'US, alors que selon plusieurs CP, les enseignants consacrent bien souvent moins d'une heure par semaine à ce domaine disciplinaire.

5. L'importance de faire « vivre les concepts » par l'histoire locale et les ressources du milieu

Stéphanie Demers, chercheure à l'UQO (voir le chapitre 2 du présent ouvrage), fait valoir l'importance de rapprocher l'élève de l'objet d'apprentissage en exploitant les ressources du milieu et l'histoire locale. La chercheure rappelle le bien-fondé de « faire vivre les concepts », de contrer le caractère distal des concepts et autres contenus du programme, ce que ni l'enseignement explicite ni les cahiers d'exercices ne peuvent offrir, alors que la pensée formelle des élèves n'est pas toujours développée.

Certains conseillers pédagogiques se demandent jusqu'à quel point il est possible de faire appel aux ressources du milieu et à l'histoire locale pour enseigner l'US. En se référant à l'étude relatée par Demers qui aborde notamment la réalité des classes sociales et des luttes politiques au XIX^e siècle, les CP relatent que des enseignants se demandent parfois jusqu'à quel point il convient d'approfondir l'étude d'aspects particuliers qui leur apparaissent difficiles à comprendre pour les élèves, à titre d'exemple, ce qui a trait au domaine politique.

Quelques CP expliquent que les enseignants sont hésitants à exploiter les ressources locales patrimoniales, car ils les lient difficilement aux éléments du programme d'US. Michelle Forest, CP de la Côte-du-Sud, une CS de la région de Québec, fait part d'une activité qu'elle a élaborée afin d'exploiter les ressources patrimoniales (église, bâtiments datant des XVIII^e et XIX^e siècles) du quartier d'une école située à Montmagny. Bien que son projet ait été bien reçu dans le milieu scolaire, il semble y avoir des réticences chez les enseignants à mettre en œuvre ce type de démarche d'apprentissage en dehors de l'école. Néanmoins, l'idée de faire appel aux ressources disponibles dans la communauté fait tranquillement son chemin, en particulier celles des sociétés d'histoire et des lieux touristiques. Les CP s'entendent sur la nécessité de les signaler au personnel enseignant.

6. La transition primaire-secondaire, un sujet qui mériterait plus d'attention

Lors d'une présentation, Chantal Déry, de l'UQO, aborde une démarche mise en place dans la région de l'Outaouais, visant à constituer, à l'intention des intervenants du secondaire, une liste de concepts normalement abordés au primaire, signalant le contexte dans lequel ils sont abordés. Préparée sous la forme d'une progression des apprentissages, cette liste a été acheminée aux conseillers pédagogiques du secondaire en US, afin qu'ils puissent les présenter aux enseignants de cet ordre d'enseignement, et que ces derniers puissent effectuer certains rappels aux élèves. Répertoire selon trois thèmes (économie, politique, population), cette liste comprend un ensemble de neuf concepts historiques (industrialisation, commerce, agriculture, diversification économique, gouvernement, État, droits et libertés, culture, peuplement).

Lise Proulx, CP de la commission scolaire des Affluents, laisse entendre qu'il y a une certaine incompréhension ou mécompréhension dans les commissions scolaires à l'égard de cette question de la transition primaire-secondaire en US. Selon elle, les enseignants des deux ordres d'enseignement ne connaissent pas les contenus du programme de l'ordre dans lequel ils n'interviennent pas. La mise en place de rencontres de concertation réunissant des enseignants du 3^e cycle primaire et du 1^{er} cycle du secondaire constituerait un moyen d'action judicieux à cet égard.

7. L'exploitation des technologies de l'information et de la communication (TIC)

Le manque de formation continue et le caractère désuet ou peu accessible des équipements constituent des freins à l'utilisation des TIC, selon Steve Quirion, coordonnateur du service national du RÉCIT pour le domaine de l'US. Dans une présentation (voir le chapitre 9 du présent ouvrage), il pose un certain nombre de constats sur la faible intégration des technologies, liée d'une part au manque de formation des enseignants à l'égard de l'intégration des technologies en classe d'US et, de l'autre, au matériel informatique présent dans les écoles qui est souvent désuet ou peu accessible au regard de la disponibilité des locaux informatiques dans l'école. Selon lui, des initiatives qui ont obtenu du succès dans certaines écoles reposent sur la disponibilité d'appareils en tout temps, voire selon un ratio de un équipement mobile pour trois élèves, et l'obtention, par le personnel enseignant, d'un ordinateur portable devenu un outil de travail.

Les CP disent percevoir chez les enseignants un désir d'intégrer davantage les TIC au sein des activités en US, et réaffirment qu'il est propice de les intégrer à la démarche de recherche et de traitement de l'information des élèves, afin de changer de « paradigme pédagogique ».

8. La formation initiale en didactique des sciences humaines, suffisante pour l'enseignant ?

Selon Anderson Araújo-Oliveira (voir le chapitre 7 du présent ouvrage), chercheur à l'UQAM (professeur à l'UQAT au moment de la réalisation de la recherche), il appert que la perception des finalités associées à l'enseignement des sciences humaines et les valeurs que le futur enseignant y associe ne changent guère au terme de la formation initiale. Le chercheur distingue trois familles de finalités associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales :

les finalités patrimoniales et civiques, qui renvoient à l'adhésion à une vision du monde préétablie ; les finalités intellectuelles et critiques, qui mettent l'accent sur le développement cognitif ;

et les finalités pratiques et professionnelles, qui font référence à l'aspect utilitaire des sciences humaines et sociales renvoyant à l'utilisation de celles-ci dans la vie sociale et professionnelle⁸.

Il appert qu'aux yeux des futurs enseignants, les finalités patrimoniales et civiques qui se concrétisent notamment par l'importance accordée au développement d'un sentiment d'appartenance et d'attitudes favorables à la vie en société prévalent sur les deux autres (finalités intellectuelles et critiques, et finalités pratiques et professionnelles). Il appert aussi que ces futurs enseignants envisagent peu l'apport de cette discipline dans une optique de qualification et donc d'intégration au marché du travail. Les conseillers pédagogiques soutiennent que cette perception des finalités perdure chez les enseignants.

Incidentement, les futurs enseignants qui reçoivent environ 45 heures de formation didactique en sciences humaines dans l'ensemble de leur formation universitaire sont-ils suffisamment outillés pour enseigner l'US? Les CP sont unanimes : les enseignants du primaire ne se sentent pas suffisamment outillés au terme de leur formation initiale. De surcroît, le manque de préparation se révèle double, selon eux. D'une part, plusieurs enseignants ne se sentent pas compétents sur le plan de la formation et des savoirs disciplinaires qu'ils disent ne pas posséder suffisamment. De l'autre, les CP observent des lacunes sur le plan des stratégies pédagogiques adaptées au cours d'US. Par ailleurs, il arrive aussi que des enseignants nouvellement intégrés dans une équipe-école hésitent à mettre en pratique des façons de faire moins traditionnelles, subissant la pression de leurs pairs. Se pose alors la question suivante : comment la formation initiale peut-elle amener des enseignants à adopter des pratiques qui s'appuient davantage sur des fondements théoriques dans un contexte où l'expérience dans le milieu scolaire et l'influence des collègues semblent plus à même d'orienter leurs pratiques professionnelles?

Les CP font valoir qu'une meilleure connaissance, par les futurs enseignants, de leur propre rôle au sein des commissions scolaires représente l'une des pistes de solutions. À cet égard, Lise Proulx, CP de la commission scolaire des Affluents, affirme que plusieurs enseignants en formation initiale ou d'enseignants débutant dans la profession ne font pas appel à leur expertise soit par crainte de jugement de la part des collègues, soit par méconnaissance de

8. Voir le chapitre 7 (p. 179) dans le présent ouvrage.

leur rôle. Selon elle, il importe que des actions soient entreprises afin de démystifier leur rôle et qu'un véritable « partenariat » entre CP en US et enseignants s'installe dans les écoles primaires.

9. La formation continue, un combat ardu

Face aux constats liés à la formation initiale, la discussion s'engage sur le terrain de la formation continue. Les CP expliquent que dans un contexte de restrictions budgétaires, des difficultés financières se posent à la mise en place d'une offre consistante en US, aux prises avec un manque de reconnaissance institutionnelle. L'une des voies explorées par certains CP (souvent responsables de plus d'un domaine disciplinaire ou d'intervention) consiste à offrir des ateliers de perfectionnement ciblant d'autres domaines de formation tels le français ou les sciences et technologies, et à y aborder l'interdisciplinarité avec les sciences humaines. La question des compétences professionnelles comme celle liée à l'intégration des technologies permet aussi de mettre en place une offre dont un aspect est alors consacré aux sciences humaines.

Il est à noter que la publication récente de la progression des apprentissages et du cadre d'évaluation a engendré une certaine offre de perfectionnement des enseignants. Cependant, des CP expliquent que la publication de la *Progression des apprentissages en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, primaire* (2009) et du *Cadre d'évaluation des apprentissages* (2011) a aussi provoqué une certaine diversion à l'égard des finalités assignées à l'enseignement des sciences humaines et de la mise en œuvre de la démarche de recherche et de traitement de l'information. Ils font remarquer que les opérations intellectuelles (OI) précisées dans le cadre d'évaluation sont devenues aux yeux de certains enseignants de nouveaux objectifs de formation, constituant des finalités en soi. Incidemment, lors de la journée, certains conseillers pédagogiques recommandent la mise en place d'un enseignement explicite afin de s'assurer de la maîtrise de ces opérations intellectuelles. Incidemment, Johanne Thomas, CP de la commission scolaire des Affluents, estime que les opérations intellectuelles, telles que formulées dans le cadre d'évaluation pour le primaire, ont été développées d'abord pour le secondaire (en lien avec l'épreuve ministérielle de 4^e secondaire en histoire), et que peu de temps a été alloué pour l'étude de faisabilité et d'évaluation des apprentissages avec les opérations intellectuelles au primaire.

En guise de conclusion

Alors que les conseillers pédagogiques en US sont ceux qui, dans le réseau de l'éducation, accumulent le plus grand nombre de dossiers multiples, et que leur nombre est très inférieur à celui que l'on compte pour le domaine des langues (à titre d'exemple), il appert que la reconnaissance de ce domaine de l'US, tant par les collègues, le personnel enseignant que les élèves, constitue un problème... chronique. Aussi, Anne Pérusse, CP de la Seigneurie des Mille-Îles, émet le souhait que la recherche aide les conseillers pédagogiques à valoriser l'US en milieu scolaire. Car, que répondre à un employeur qui néglige l'US au profit d'une discipline comme le français, disant que la recherche a établi un lien important entre la réussite en lecture et la réussite scolaire, et que cela n'a pas été fait pour le domaine de l'US? Selon elle, le milieu scolaire a besoin de recherches qui établiraient un lien formel entre la réussite scolaire et l'US, et démontreraient l'importance, par exemple, pour un enseignant du 1^{er} cycle de bien développer le concept de temps chez ses élèves, afin que ces derniers soient en mesure de mieux saisir les notions qu'ils seront appelés à s'approprier aux cycles suivants.

À la lumière de ces réflexions, on peut mieux mesurer que du didacticien à l'enseignant, les défis s'avèrent nombreux pour assurer une formation et des apprentissages de qualité, à tous les ordres d'enseignement, du primaire à l'université, et pour contribuer à la reconnaissance de ce domaine de formation.

Entretemps, la journée se termine sur le souhait qu'une rencontre du même type soit organisée avec des chercheurs didacticiens de l'US au secondaire, dans le but d'accroître le partage d'informations et la concertation entre intervenants scolaires et universitaires⁹.

Références

Chhim, K. et Jorish, S. (2012a). *Sabotage à l'Expo 67*. Montréal : Éditions CEC, coll. « L'Histoire sous la loupe ».

9. Au moment d'écrire ces lignes, une journée de formation visant à partager des récents résultats de recherche relatifs à l'enseignement de l'univers social au secondaire doit se tenir à l'automne 2014, organisée par le GRUS et des représentants de l'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie, nommément Adriana Stan.

- Chhim, K. et Jorish, S. (2012b). *Disparition sur la rivière Saint-Maurice*. Montréal : Éditions CEC, coll. « L'Histoire sous la loupe ».
- Lefebvre, A. (1964). *Histoire et Mythologie – Essai sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*. Montréal : Beauchemin.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2009). *Progression des apprentissages, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, primaire*. Québec : MELS, <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/geoHistoire/pdf/geoHist_sectionCom.pdf>, consulté le 20 février 2014.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages, modèle révisé : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, enseignement primaire, 2^e et 3^e cycle*. Québec : MELS, <<https://www7.MELS.gouv.qc.ca/dc/evaluation/index.php?page=geographie-histoire-et-education-a-la-citoyennete-pri>>, consulté le 20 février 2014.
- Poyet, J. (2013). Définition du concept de temps dans la perspective de son enseignement au premier cycle du primaire au Québec. *Les Cartables de Clio*, 13, 137-144.

PARTIE III

REGARDS DE TÉMOINS PRIVILÉGIÉS D'ICI ET D'AILLEURS



ESQUISSE LE PORTRAIT DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE AU CANADA OÙ SOMMES-NOUS ALLÉS ET VERS QUOI NOUS DIRIGEONS-NOUS ?¹

Carla L. Peck
University of Alberta

BIEN QUE LA RECHERCHE LIÉE À L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES sociales² du primaire soit importante à l'échelle canadienne, elle demeure un volet sous-développé de la recherche sur l'enseignement des sciences sociales en général. Ceci peut s'expliquer en partie par le peu de prestige donné à l'enseignement des sciences sociales dans le contexte politique actuel qui priorise la littératie, la numératie et les tests standardisés. Les chapitres de ce collectif constituent une exception à cette situation. La recherche liée à l'enseignement des sciences humaines au Québec semble en pleine effervescence ! Dans ce

1. Ce texte a été traduit de l'anglais par Alicia Cleaver.
2. L'expression *sciences sociales* est la traduction de *Social Studies*.

chapitre, je propose une analyse de la recherche présentée lors du colloque tenu à l'ACFAS en mai 2013, sous le titre *L'univers social au primaire : état de la recherche et de la réflexion sur la formation enseignante, l'enseignement et l'apprentissage*, et s'appuie sur des versions préliminaires des textes soumis par les auteurs des communications présentées³. L'objectif consiste à situer les travaux réalisés au Québec dans le contexte de la recherche sur l'enseignement des sciences sociales au primaire effectuée dans le reste du Canada (et dans certains cas en Amérique du Nord). Ce faisant, je souligne les tendances actuelles et les apports significatifs, et je mets en relief les lacunes qui existent dans le contexte de la recherche en éducation au Canada.

1. Recherches menées Canada anglais

Au Canada, la recherche publiée en anglais sur l'enseignement des sciences sociales est un champ d'investigation florissant. Ce genre de recherche peut typiquement être classé sous trois catégories : l'enseignement de l'histoire (Clark, 2011 ; Lévesque, 2008 ; Osborne, 2000, 2003 ; Peck, 2010 ; Sandwell, 2006 ; Seixas, 1993 ; Seixas et Clark, 2004)⁴, l'éducation à la citoyenneté (Chareka et Sears, 2006 ; Cook, 2004 ; Hebert, Wilkinson et Ali, 2008 ; Peck, Sears et Donaldson, 2008 ; Sears, 1994) et l'éducation multiculturelle (Abaidoo, 1997 ; Aboud, 2009 ; Hebert, 2001 ; Joshee et Johnson, 2007 ; Varma, 2000). D'autres travaux de recherche peuvent aussi relever de ce domaine de recherche associé à l'enseignement des sciences sociales, notamment ceux portant sur l'éducation à la paix (Bickmore, 2005 ; Parker, 2012 ; Parker et Bickmore, 2012), l'éducation autochtone (Cairns, 2000 ; Clark, 2007 ; Dion et Dion, 2004 ; Donald, 2009 ; Kanu, 2011 ; Scott, 2013) et l'éducation globale, à l'échelle planétaire (Mundy et Manion, 2008 ; Young, 2010). Toutefois, la plupart de ces recherches concernent les sciences sociales enseignées au secondaire ; peu le primaire, si ce n'est, à titre d'exemple, les travaux de VonHeyking (2011). Ainsi, les recherches menées en milieu francophone présentées dans cet ouvrage collectif représentent un apport essentiel aux savoirs relatifs à l'enseignement des sciences sociales au Canada.

3. Voir la présentation du colloque sur le site de l'ACFAS : <<http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/81/500/502/c/>>, consulté le 24 février 2014.

4. Ces références et d'autres qui suivront servent d'échantillons représentatifs et ne constituent pas l'ensemble des savoirs scientifiques produits ces dernières années sur l'enseignement des sciences sociales au Canada.

Pour me préparer à situer la recherche présentée lors du colloque à l'intérieur du contexte élargi du Canada, j'ai commencé par explorer des bases de données de bibliothèques traitant de la recherche canadienne en langue anglaise sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences sociales chez les jeunes enfants. J'ai utilisé les termes anglais suivants pour le repérage de travaux scientifiques :

- *Elementary education* (« éducation primaire ») ;
- *Social Studies* (« sciences sociales ») ;
- *Canad**.

J'ai effectué des recherches dans les bases de données suivantes :

- ERIC ;
- Proquest ;
- CBCA Education.

Je n'ai trouvé que 50 références, qui m'apparaissent être surtout des publications de nature prescriptive ou « militante » plutôt que des rapports de recherche s'appuyant sur des données empiriques. De ces 50 références, seulement cinq ont été publiées au cours de la dernière décennie. C'est donc un grand honneur de se faire demander de formuler quelques observations en guise de conclusion dans le cadre d'un colloque dédié au partage et à la discussion de travaux sur l'enseignement, l'apprentissage et la formation à l'enseignement des sciences humaines au primaire. Nous devons féliciter à la fois les organisateurs et les participants pour leur engagement dans un travail si important. Lors de ce colloque d'un jour, on nous a présenté un nombre de recherches plus grand que ce que j'ai pu trouver dans tout le Canada anglais (du moins en ce qui a trait à la dernière décennie).

Cette première recherche, que j'ai effectuée dans les bases de données sur la recherche en éducation, conduit à brosser un portrait plutôt sombre de la recherche dans le domaine des sciences sociales à l'école primaire au Canada anglais, car, à ma connaissance, peu de chercheurs se sont intéressés à ces questions. L'une des raisons du peu de travaux centrés sur les réalités du primaire, depuis ses débuts, réside sans doute dans le fait que ce domaine des sciences sociales a toujours eu à justifier son existence au sein du cursus scolaire. Il en est ainsi, bien que son objectif principal soit la formation de *bons* citoyens (quelle que soit la définition de *bon*) – un objectif louable qui est également l'une des visées de l'éducation publique. Avec l'arrivée aux États-Unis de la loi *No Child Left Behind* (pas d'enfant laissé de côté), ainsi que

l'importance accordée à la littérature, aux mathématiques, aux sciences et aux tests standardisés, le domaine des sciences sociales a dû se battre pour obtenir du temps dans la grille horaire et prendre sa place au sein du curriculum, particulièrement au primaire. Effectivement, certains enseignants perçoivent les sciences sociales comme « un citoyen de deuxième ordre » parmi les disciplines scolaires (Bailey, Shaw et Hollifield, 2006, p. 22 ; traduction libre).

2. Visées de l'enseignement des sciences sociales

Grâce à des chercheurs qui œuvrent dans diverses régions du Québec, nous avons pu cerner différentes problématiques de grande importance pour notre compréhension de ce que signifient l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines et sociales au primaire. La recherche axée sur la formation des enseignants et leur perfectionnement professionnel s'est aussi révélée être une piste de recherche extrêmement importante à explorer. J'aimerais maintenant attirer votre attention sur des thèmes communs aux recherches présentées lors du colloque, tout en tentant de situer la recherche dans le contexte élargi du Canada.

Les chercheurs ont discuté des visées de l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec et plusieurs ont avancé l'idée que ces dernières devraient aider les élèves à mieux se connaître et à mieux saisir d'où ils viennent. Il est à noter que dans l'ensemble du Canada, les responsables de la conception des curriculums ont placé l'identité au centre des programmes en sciences sociales à tous les niveaux scolaires. À titre d'exemple, en Colombie-Britannique, la société et l'identité (*Society and Identity*) forment l'un des cinq concepts organisateurs (*curriculum organizers*) du curriculum de la 11^e année en sciences sociales (British Columbia, Ministry of Education, 2005, p. 12). Il est stipulé qu'à la fin de la 11^e année, les élèves doivent comprendre le sens de l'identité canadienne, c'est-à-dire « *what it means to be Canadian* » (*ibid.*, 2005, p. 29). En Alberta, tous les programmes d'études en sciences sociales sont organisés autour des concepts de citoyenneté et d'identité⁵.

5. « *Social studies helps students develop their sense of self and community, encouraging them to affirm their place as citizens in an inclusive, democratic society* » (Alberta Education, <<http://education.alberta.ca/teachers/program/socialstudies.aspx>>, consulté le 24 février 2014).

Comme dans les cas de la Colombie-Britannique et de l'Alberta, d'autres curriculums canadiens en sciences sociales abordent l'identité de façon typiquement unidirectionnelle. Cela veut dire que les curriculums en vigueur au Canada exigent des enseignants, pour le cours de sciences sociales, qu'ils aident les élèves à développer un sentiment d'identité canadienne. Selon Clark (2004) et Richardson (2002), cette visée, voire ce « mantra », justifie l'enseignement des sciences sociales (et de l'histoire) depuis de nombreuses années. Toutefois, les programmes d'études en sciences sociales n'abordent pas l'identité individuelle des élèves, qui pourrait représenter un atout pour leur compréhension de l'histoire du Canada, la citoyenneté et d'autres aspects abordés dans les cours de sciences sociales. L'identité, telle que présentée dans les curriculums en sciences sociales au Canada, se réduit pratiquement à une chose que les élèves peuvent acquérir par l'étude de différents sujets ; elle n'est pas considérée comme un facteur pouvant exercer une influence sur l'apprentissage. Dans le contexte politique actuel, où certains gouvernements nord-américains annulent les cours en études ethniques (voir, par exemple, le cas de l'Arizona [Gersema, 2012]), empêchent l'usage de manuels d'histoire qui présenteraient une solution de rechange au récit historique dominant (voir, par exemple, le cas du Texas relaté par McKinley Jr., 2010), et où au Canada se font entendre des arguments en faveur d'une histoire « canadienne » univoque, entendons « blanche » (voir, par exemple, les travaux de l'historien militaire Granatstein, 1998), cette articulation nécessite une révision radicale.

Ainsi, pour mieux comprendre et rendre justice aux élèves, à tous les niveaux scolaires, il revient aux éducateurs de prendre au sérieux l'auto-identification (ethnique, culturelle, etc.) des élèves. Sinon, nous risquons, au mieux, de les enliser dans des catégories particulières ou de leur attribuer une étiquette avec des caractéristiques qu'ils ne reconnaissent pas eux-mêmes ; et, au pire, de porter gravement atteinte à leur identité personnelle. Car cette étiquette est ensuite reprise de façon mécanique par d'autres (élèves, enseignants, ou autres membres de la société) et peut-être par l'élève lui-même, sans que cela soit signifiant pour lui. À la façon d'un tatou, l'étiquette devient permanente et fixe. Il est presque impossible de la retirer et, lorsqu'on y parvient, il subsiste toujours une marque ou une cicatrice. Selon Cummins et Early (2011), « la façon dont les enseignants abordent l'identité avec l'élève peut avoir une influence significative sur l'étendue de l'engagement scolaire ou le retrait des efforts de l'élève » (p. 24 ; traduction libre).

3. Citoyenneté et agentivité

Dans leurs travaux, Demers, Lefrançois et Éthier (voir le chapitre 2 du présent ouvrage) abordent la question de la construction identitaire en sciences humaines et soutiennent que l'usage des jeux de rôle et des ressources locales (comme les musées) peut être très efficace pour aider les élèves à établir des liens entre ce qu'ils apprennent et leur propre vie. Alors que le jeu de rôle peut être problématique si mal employé en classe – il peut générer des stéréotypes et des caricatures négatives –, Demers, Lefrançois et Éthier démontrent que lorsqu'on l'emploie de façon appropriée (c'est-à-dire avec des sources de qualité, des informations contextuelles et une pensée critique), il peut également favoriser la compréhension que l'élève acquiert de l'agentivité dans l'histoire. De plus, les élèves qui sont liés, par leur famille, aux événements locaux reconnaissent leurs ancêtres comme étant des acteurs historiques et peuvent également établir des liens identitaires avec le sujet étudié.

Ceci a d'importantes répercussions sur la compréhension des élèves de l'agentivité, car la recherche démontre que la plupart des enfants comprennent rarement les motivations et les décisions des individus et des groupes du passé. D'ailleurs, ils ne voient certainement pas monsieur Tout-le-monde exercer une certaine influence sur le cours des choses. En fait, les acteurs clairement identifiés par les élèves (lorsqu'ils réussissent à le faire) sont plutôt emblématiques, les « grands hommes » (et de temps à autre les « grandes dames ») des anciennes sociétés (Den Heyer, 2003) ; ou alors des entités plus floues (« une compagnie »), voire carrément indéfinies (notable par l'usage du pronom impersonnel *on*), selon les résultats obtenus par Larouche, Landry et Fillion (voir le chapitre 1 du présent ouvrage). Selon eux, les élèves ont aussi du mal à lier un sujet particulier aux actions passées qu'ils évoquent. Et qu'advient-il des enfants qui viennent récemment d'emménager dans un quartier ou encore des élèves de classes socioéconomiques différentes qui ne peuvent établir de liens avec l'histoire locale et, donc, avec leur propre identité ou avec celle qui se rapporte à la réalité régionale ? Voilà un domaine qui nécessite beaucoup plus de recherches, notamment parce que les communautés du Québec et d'ailleurs au Canada continuent de se diversifier.

L'équipe formée par Lefrançois, Éthier, Demers et Fink (voir le chapitre 5 du présent ouvrage) se penche également sur la conception que les élèves ont de l'agentivité, notamment en lien avec l'éducation à la citoyenneté. Rappelons que l'éducation à la citoyenneté est invoquée comme visée centrale des sciences sociales depuis leur création comme matière scolaire

(Lybarger, 1991). En plus de faire connaître le rôle du gouvernement et des lois dans la société, la finalité des sciences sociales consiste à aider les élèves à développer des valeurs et des attitudes civiques. La préface de presque tous les programmes d'études de sciences sociales contient inévitablement une mention à l'égard du « citoyen engagé » (ou quelque chose de similaire) et de la diversité des sociétés (Banks, 2004). Cependant, la conception qu'a un enseignant de la « citoyenneté » a une grande influence sur sa manière de la présenter et de l'enseigner.

De nombreux chercheurs ont mis de l'avant des théories et des définitions de la citoyenneté, mais nous n'avons pas le temps de les explorer pleinement dans ce livre. Westheimer et Kahne (2004) soutiennent de façon convaincante que les choix des enseignants à l'égard de ce qui fait un bon citoyen ne sont pas arbitraires ou aléatoires, ce sont plutôt des « choix politiques qui ont des conséquences politiques » (p. 237; traduction libre). En général, les enseignants sont d'avis que l'apprentissage de la citoyenneté et le développement des compétences qui y sont associées constituent des buts importants et louables de l'enseignement des sciences sociales (Chin et Barber, 2010). Par contre, malgré l'attention accordée aux buts liés à la citoyenneté dans les curriculums de sciences sociales et les travaux de recherche, Patterson, Doppen et Misco (2012) notent qu'il y a moins d'études portant sur les conceptions des enseignants à l'égard de la citoyenneté que ce à quoi l'on aurait pu s'attendre. Plusieurs chercheurs basent leurs études sur le cadre théorique de Westheimer et Kahne. Puisque Lefrançois, Éthier, Demers et Fink poursuivent leur recherche, j'espère qu'ils exploreront également la compréhension qu'ont les enseignants de l'agentivité et leurs pratiques auprès des élèves les plus jeunes.

De quelle façon les enseignants parlent-ils de l'agentivité aux élèves? Ajoutent-ils aux témoignages présentés dans les manuels scolaires pour aider les élèves à mieux comprendre les motivations des anciens décideurs ou est-ce passé sous silence? La conception des enseignants façonne ainsi radicalement la manière d'enseigner le contenu et les concepts, et il est crucial de disposer de données actuelles sur les représentations, les valeurs et la compréhension qu'entretiennent les enseignants à l'égard de ce concept en sciences humaines et sociales.

Ces réflexions concordent étroitement avec l'étude présentée par Araújo-Oliveira (voir le chapitre 7 du présent ouvrage), qui examine les conceptions de futurs enseignants à l'égard de l'importance d'enseigner les sciences

humaines et sociales, et aussi le travail de Lebrun (voir le chapitre 4 du présent ouvrage) qui traite des conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et les manuels scolaires. Il est permis de penser que ces conceptions de ces sciences et des visées assignées à leur enseignement influencent considérablement les pratiques enseignantes. Comment l'enseignant envisage-t-il de former un bon citoyen? Son enseignement variera considérablement selon sa propre définition et compréhension du civisme. S'il envisage que le « bon citoyen » consiste en une personne qui obéit aux lois, vote et maintient le *statu quo* au sein de la société, on pourra qualifier son approche de « conservatrice culturelle » (Gibson, 2009, p. 63; traduction libre), transmettant un ensemble de connaissances sans posture critique. Si, au contraire, l'enseignant croit qu'un « bon citoyen » détecte et remet en question les injustices sociales, il adoptera une autre approche en faveur d'une certaine « transformation culturelle » (Gibson, 2009, p. 66; traduction libre), dans l'objectif de sensibiliser les élèves aux injustices sociales et de les faire participer activement à des projets d'action sociale (Gibson, 2009; Westheimer et Kahne, 2004).

4. Pourquoi enseigner les sciences sociales ?

Les conceptions (*beliefs*) des enseignants à l'égard des objectifs associés à l'enseignement des sciences sociales influencent nécessairement leurs approches pédagogiques, leurs pratiques et la passion qu'ils dégagent en classe, de même que l'équilibre qu'ils réussissent à atteindre entre les multiples disciplines sur lesquelles reposent les programmes d'études en sciences sociales⁶. Une recension des écrits sur les conceptions des enseignants vis-à-vis des buts de l'enseignement des sciences sociales révèle trois idées principales qui se recoupent, de même qu'une perception très répandue de l'importance de les enseigner (Peck et Herriot, à paraître). Les buts associés à l'enseignement se traduisent de trois façons : l'inculcation du civisme (la formation du « bon citoyen »), la construction identitaire (habituellement nationale) et la capacité de coexister ou même de ressentir de l'empathie pour l'Autre. Le vaste appui à ces buts n'indique toutefois pas un consensus à l'égard des définitions et des approches qui

6. Les programmes d'études en sciences sociales au Canada puisent à diverses disciplines, dont l'histoire, la géographie humaine, les sciences politiques, l'anthropologie, l'archéologie et l'économie. Il y en a d'autres aussi, mais celles-ci sont les plus communes.

y sont associées. Le premier but, associé au « bon citoyen », est conçu de diverses façons, souvent inconsistantes (Abowitz et Harnish, 2006 ; Vajargah, 2009 ; Westheimer et Kahne, 2004), et de façon ambiguë, considéré soit comme une caractéristique que les jeunes devraient acquérir immédiatement, soit comme une qualité à encourager dans la perspective de sa floraison à l'âge adulte (Cohen, 2009). Concernant les deux autres buts, à savoir la construction identitaire et la capacité à coexister, Levine (2010) soutient qu'ils peuvent renforcer la mission de socialisation, par l'inculcation de valeurs communes, mais qu'ils risquent aussi d'empiéter sur la pensée critique ou divergente et vice versa ; il fait remarquer la coexistence possiblement contradictoire de ces deux buts. Ces sujets de préoccupation émergent aussi des données analysées par Araújo-Oliveira (voir le chapitre 7 du présent ouvrage), indiquant quelque chose de troublant, à savoir que moins de la moitié de ses répondants reconnaît l'objectif des sciences humaines et sociales comme étant le développement de la pensée critique et disciplinaire. Sur la base de ce seul résultat et en tenant compte des problématiques soulevées, nous devons réfléchir sérieusement à la formation initiale et continue des enseignants.

Déry et Martel (dans le chapitre 8 du présent ouvrage) abordent les pratiques des conseillers pédagogiques chargés d'accompagner les enseignants. Ils ont découvert qu'au primaire de nombreux conseillers pédagogiques possèdent peu de connaissances disciplinaires et didactiques en sciences humaines. À l'évidence, cela gêne leur capacité à fournir des conseils et du soutien aux enseignants du primaire qui souhaitent mobiliser davantage la pensée critique et disciplinaire dans l'enseignement de ces sciences.

En somme, plusieurs recherches présentées abordent les conceptions des enseignants à propos des sciences humaines et sociales et des raisons de les enseigner. Une anecdote servira d'exemple pour continuer la discussion.

Voulez-vous dire que ce qu'on lit dans le manuel d'histoire n'est pas vraiment ce qui est arrivé ?

Ma réponse à cette question, posée par un enseignant d'expérience lors d'une école d'été axée sur l'enseignement de la pensée historique, a été courte et claire : « Oui. » Un murmure s'est alors propagé dans l'amphithéâtre bien rempli et je savais que pour au moins quelques-uns dans la salle, l'idée que les récits historiques, comme ceux véhiculés dans les manuels, n'étaient qu'une construction à vérifier par le recours aux sources primaires et secondaires était nouvelle en soi. De fait, toute construction historique nécessite de

recourir aux faits découlant des sources primaires, de discuter de la signification ou de la pertinence historique (*establish historical significance*) d'un événement, qui n'existe pas en soi, laquelle dépend de nos propres perspectives et objectifs, d'analyser les situations sociales sous l'angle du changement et de la continuité et de prendre en compte des points de vue historiques (*historical perspective*), à savoir les contextes social, culturel, intellectuel et émotionnel qui ont façonné la vie et les actions des gens du passé⁷. Si l'histoire n'est pas ce qui se trouve dans les manuels, alors qu'est-elle donc ? Cette question soulevée par un participant m'a rappelé l'importance d'aborder ce qu'Alan Sears (à paraître) présente comme un problème fondamental rencontré dans la formation des enseignants, c'est-à-dire le fait que la plupart des futurs enseignants considèrent que l'enseignement consiste essentiellement à transmettre des informations historiques plutôt qu'à favoriser la pensée historique, le tout formant selon l'auteur une structure cognitive solide et difficile à ébranler. À l'évidence, personne ne termine une formation universitaire à l'enseignement en sachant tout ce qu'il y a à savoir sur ce métier ; et les idées à l'égard de l'enseignement et de ce qui est à enseigner évoluent tout au long de la carrière. C'est la raison pour laquelle il apparaît important de mener des recherches longitudinales sur les conceptions et les pratiques des enseignants à l'égard des sciences sociales depuis leurs études universitaires et de façon récurrente durant leur carrière.

Finalement, plusieurs travaux présentés dans ce collectif examinent l'usage de diverses stratégies pour promouvoir la pensée critique et disciplinaire. Martel, Cartier et Butler (voir le chapitre 3 du présent ouvrage) étudient les stratégies pédagogiques pour apprendre à lire en sciences humaines. Ceci me semble une entreprise d'une immense valeur étant donné les contraintes auxquelles les enseignants du primaire sont confrontés pour améliorer les compétences en lecture des élèves. Les chercheurs notent que l'intervention employée ne produit pas toujours les résultats visés, ce qui témoigne, selon moi, de la complexité qui existe dans la compréhension du développement de la pensée et des compétences des élèves.

D'autres chercheurs étudient le recours aux musées et aux ressources locales pour aider les élèves et les enseignants à apprendre les concepts en sciences humaines. Comme mentionné ci-dessus, en ce qui a trait aux élèves,

7. Voir le site Le projet de la pensée historique: <<http://historicalthinking.ca/fr/le-projet-de-la-pensee-historique>>, consulté le 24 février 2014.

il est très facile d'établir des liens avec leur vie. Dans un article que j'ai trouvé personnellement bien stimulant, Meunier et Bélanger (voir le chapitre 6 du présent ouvrage) affirment avec raison que les programmes de formation des enseignants devraient offrir plus de cours sur l'usage des musées dans l'enseignement primaire. Selon moi, cette recommandation ne s'applique pas seulement aux sciences humaines. Elle devrait aussi viser les cours d'autres domaines disciplinaires et mettre à profit les ressources des nombreux musées locaux et d'autres organismes communautaires. Ceci me paraît une idée particulièrement féconde à explorer. J'anticipe le plaisir d'en apprendre plus au fur et à mesure que cette recherche avancera.

Conclusion

J'aimerais revenir sur l'importance d'établir des liens entre le programme d'études et la vie des élèves. Pour que l'enseignement des sciences humaines et sociales ait un impact majeur et significatif, il est essentiel d'aider les élèves à faire des liens entre le contenu abordé dans ce domaine disciplinaire et leur vie. Selon moi, les recherches sur l'enseignement de ce domaine devraient porter attention à la question centrale de l'identité, afin de cerner comment les élèves construisent leur identité à partir de notions présentées dans les cours. Il devient important de mieux comprendre comment les enseignants recourent aux disciplines constitutives des sciences humaines et sociales (histoire, géographie) afin d'aider les élèves à saisir la variation de l'identité au fil du temps, dans ses dimensions individuelles, communautaires et régionales. Des recherches qui porteraient sur ces objets permettraient aux enseignants de mieux comprendre comment l'identité contribue à la compréhension de notions importantes dans ce domaine et de les aider à en tirer profit pour accompagner les élèves dans la construction de leur propre identité.

Ces préoccupations de recherche en rejoignent par ailleurs d'autres qui prennent de l'ampleur au Québec. Je songe en particulier à la question de la progression des élèves, au développement de leur pensée historique (ce sur quoi Catherine Duquette se penche dans sa recherche importante, qui n'a finalement pas pu être présentée au colloque⁸), qui contribuera aussi à

8. Un texte préliminaire avait néanmoins été fourni par la chercheuse avant le colloque, mais sa présentation a été annulée pour des raisons de santé.

aider les enseignants à soutenir les élèves durant leurs apprentissages. En ce sens, les recherches présentées dans ce collectif peuvent servir de sources d'inspiration pour les chercheurs actifs dans le reste du Canada.

Références

- Abaidoo, S. (1997). *Cultural Diversity in Canada: An Assessment of the Relationship Between City Size, Size of Minority Population and Perceptions of, and Attitudes Toward Cultural Diversity. The Case of Calgary and Saskatoon*. Ottawa : Department of Canadian Heritage, Multiculturalism Program.
- Aboud, F. (2009). Modifying children's racial attitudes. Dans J.A. Banks (dir.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (p. 220-230). New York : Routledge.
- Abowitz, K.K. et Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690, <doi: 10.3102/00346543076004653>.
- Alberta Education (2014). *Social Studies*. <<http://education.alberta.ca/teachers/program/socialstudies.aspx>>, consulté le 20 février 2014.
- Bailey, G., Shaw, E.L. Jr. et Hollifield, D. (2006). The devaluation of social studies in the elementary grades. *Journal of Social Studies Research*, 30(2), 18-29.
- Banks, J.A. (dir.) (2004). *Diversity and Citizenship Education : Global Perspectives*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bickmore, K. (2005). Foundations for peacebuilding and discursive peacekeeping : Inclusion and exclusion of conflict in Canadian public school curricula. *Journal of Peace Education*, 2(2), 161-181.
- British Columbia – Ministry of Education (2005). *Social Studies 11 Integrated Resource Package 2005*. Victoria : British Columbia, Ministry of Education.
- Cairns, A.C. (2000). *Citizens Plus : Aboriginal Peoples and the Canadian State*. Vancouver : UBC Press.
- Chareka, O. et Sears, A. (2006). Civic duty : Young people's conceptions of voting as a means of political participation. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 521-540.
- Chin, K. et Barber, C.E. (2010). A multi-dimensional exploration of teachers' beliefs about civic education in Australia, England, and the United States. *Theory and Research in Social Education*, 38(3), 395-427.
- Clark, P. (2004). Social studies in English Canada : Trends and issues in historical context. Dans A. Sears et I. Wright (dir.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (p. 17-37). Vancouver : Pacific Educational Press.

- Clark, P. (2007). Representations of Aboriginal people in English Canadian history textbooks : Toward reconciliation. Dans E.A. Cole (dir.), *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation* (p. 81-120). Lanham : Rowman et Littlefield.
- Clark, P. (dir.) (2011). *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*. Vancouver : UBC Press.
- Cohen, E.F. (2009). *Semi-Citizenship in Democratic Politics*. New York : Cambridge University Press.
- Cook, S.A. (2004). Learning to be a full Canadian citizen : Youth, elections and ignorance. *Thèmes Canadiens/Canadian Issues*, (automne), 17-20.
- Cummins, J. et Early, M. (dir.) (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Staffordshire : Trentham Books.
- Den Heyer, K. (2003). Between every « now » and « then » : A role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory and Research in Social Education*, 31(4), 411-434.
- Dion, S.D. et Dion, M.R. (2004). The braiding histories stories. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2(1), 77-100.
- Donald, D. (2009). Forts, curriculum, and Indigenous métissage : Imagining decolonization of Aboriginal-Canadian relations in educational contexts. *First Nations Perspectives: The Journal of the Manitoba First Nations Education Resource Centre*, 2(1), 1-24.
- Gersema, E. (2012). Ethnic studies case : District's funds cut. *The Arizona Republic*, (6 janvier), <<http://www.azcentral.com/arizonarepublic/news/articles/2012/01/06/20120106arizona-ethnic-studies-case-funds-cut.html>>, consulté le 20 février 2014.
- Gibson, S.E. (2009). *Teaching Social Studies in Elementary Schools: A Social Constructivist Approach*. Toronto : Nelson Education Ltd.
- Granatstein, J. (1998). *Who Killed Canadian History?* Toronto : Harper-Collins.
- Hebert, Y. (2001). Identity, diversity, and education : A critical review of the literature. *Canadian Ethnic Studies*, 33(3), 31.
- Hebert, Y., Wilkinson, L. et Ali, M. (2008). Second generation youth in Canada, their mobilities and identifications : Relevance to citizenship education. *Brock Education*, 17, 50-70.
- Joshee, R. et Johnson, L. (dir.) (2007). *Multicultural Education Policies in Canada and the United States*. Vancouver : UBC Press.
- Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal Perspectives into the School Curriculum: Purposes, Possibilities, and Challenges*. Toronto : University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto : University of Toronto Press.

- Levine, T.H. (2010). Socializing future social studies teachers and K-12 students : Whether, when, and why. *The Social Studies*, 101(2), 69-74.
- Lybarger, M.B. (1991). The historiography of social studies : Retrospect, circumspect, and prospect. Dans J.P. Shaver (dir.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (p. 3-15). New York : Macmillan.
- McKinley, J.C. Jr. (2010). Texas conservatives win curriculum change. *The New York Times* (12 mars), <http://www.nytimes.com/2010/03/13/education/13texas.html?_r=0>, consulté le 20 février 2014.
- Mundy, K. et Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools : An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941-974.
- Osborne, K. (2000). « Our history syllabus has us gasping » : History in Canadian schools – past, present and future. *The Canadian Historical Review*, 81(3), 404-435.
- Osborne, K. (2003). Teaching history in schools : A Canadian debate. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 585-626.
- Parker, C.A. (2012). *Inclusion in Peacebuilding Education : Discussion of Diversity and Conflict as Learning Opportunities for Immigrant Students* (thèse de doctorat). Toronto : University of Toronto, <<http://hdl.handle.net/1807/34834>>, consulté le 20 février 2014.
- Parker, C.A. et Bickmore, K. (2012). Conflict management and dialogue with diverse immigrant students : Novice teachers' approaches and concerns. *Journal of Teaching and Learning*, 8(2), 47-64.
- Patterson, N., Doppen, F. et Misco, T. (2012). Beyond personally responsible : A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 191-206, <doi> 10.1177/1746197912440856</doi>.
- Peck, C.L. (2010). « It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between » : Ethnicity and students' conceptions of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 574-617.
- Peck, C.L. et Herriot, L. (à paraître). Teachers' beliefs about history/social studies. Dans H. Fives et M. Gill (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York : Routledge.
- Peck, C.L., Sears, A. et Donaldson, S. (2008). Unreached and unreasonable : Curriculum standards and children's understanding of ethnic diversity in Canada. *Curriculum Inquiry*, 38(1), 63-92.
- Richardson, G.H. (2002). *The Death of the Good Canadian : Teachers, National Identities, and the Social Studies Curriculum*. New York : Peter Lang.
- Sandwell, R.W. (2006). *To the Past : History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto : University of Toronto Press.
- Scott, D. (2013). Teaching Aboriginal perspectives : An investigation into teacher practices amidst curriculum change. *Canadian Social Studies*, 46(1), 31-43.

- Sears, A. (1994). Social studies as citizenship education in English Canada : A review of research. *Theory and Research in Social Education*, 22(1), 6-43.
- Sears, A. (à paraître). Moving from the periphery to the core : The possibilities for professional learning communities in history teacher education. Dans R. Sandwell et A. von Heyking (dir.), *Becoming a History Teacher in Canada : Sustaining Practices in Historical Thinking*. Toronto : University of Toronto Press.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-325.
- Seixas, P. et Clark, P. (2004). Murals as monuments : Students' ideas about depictions of civilization in British Columbia. *American Journal of Education*, 110(2), 146-171.
- Vajargah, K.F. (2009). What kind of citizens we need? A critical review on Iranian school curricula. *TTEM- Technics Technologies Education Management*, 4(2), 112-123.
- Varma, M. (2000). *Multicultural Children's Literature : Storying the Canadian Identity* (thèse de doctorat). Toronto : University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- VonHeyking, A. (2001). Historical thinking in elementary education : A review of research. Dans P. Clark, *New Possibilities for the Past, Shaping History Education in Canada* (p. 174-194). Vancouver : UBC Press.
- Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Young, J.M. (2010). Problems with global education : Conceptual contradictions. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 143-156.

CHAPITRE 13

UNE DÉCENNIE DE RECHERCHE ET DE RÉFLEXION SUR LA FORMATION, L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE AU QUÉBEC

LIGNES DE FORCE
ET PISTES DE RECHERCHE¹

Jean-Louis Jadoulle
Université de Liège

1. L'auteur remercie le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) pour sa contribution financière à ses frais de déplacement au Québec.

QUE RETENIR DE CE BOUQUET DE RECHERCHES ? QUELLES LIGNES DE force s'en dégagent ? Quelles zones d'ombre demeurent ?... Pour répondre à ces questions, nous jetterons d'abord un regard rétrospectif sur l'évolution des programmes de sciences humaines depuis 1981. Les apports de ce colloque concernant l'univers social au primaire² et des textes scientifiques composant cet ouvrage collectif seront situés par rapport aux lignes de faite qui soutiennent cette évolution. Les principaux constats relatifs à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire québécoise seront ensuite confrontés à l'état de nos connaissances quant à la situation de l'histoire enseignée au primaire en Europe. Nous clôturerons notre analyse par la proposition d'un certain nombre de pistes de recherche et d'action.

1. Regard sur l'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire depuis 1981

1.1. Enseigner l'histoire et la géographie dans une optique interdisciplinaire

Fruit d'un long processus entamé en 1969 à la suite de la publication par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) d'un document de travail proposant des orientations générales en vue d'une « école élémentaire renouvelée » (Larouche, 2012a), le programme de 1981 se distinguait des programmes antérieurs de 1959 ou de 1965³ par le projet d'intégrer l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Ce projet est manifeste dans l'intitulé de ce nouveau programme dit « de sciences humaines » (MEQ, 1981 ; cité dans Larouche, 2012b, p. 268).

Pour Fourez, on parle d'interdisciplinarité quand, « pour se représenter une situation, il est fait appel aux savoirs de spécialistes de diverses disciplines » (Fourez, 1998, p. 37). L'interdisciplinarité se distingue de la pluri- ou multidisciplinarité en ce que la première ne se limite pas à juxtaposer

2. Le programme du colloque *L'univers social au primaire: état de la recherche et de la réflexion sur la formation enseignante, l'enseignement et l'apprentissage* peut être consulté à l'adresse suivante : <<http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/81/500/502/c>>, consulté le 24 février 2014.

3. En vigueur respectivement dans les écoles francophones et anglophones catholiques (1959) ou anglophones protestantes (1965). Sur la teneur de ces programmes, voir Larouche (2012a, p. 223-230).

des apports disciplinaires : elle est soutenue par l'ambition de conjuguer les connaissances de plusieurs disciplines pour résoudre un problème. Dans le cas du programme de l'école primaire de 1981, ce problème consistait, pour l'élève, à accéder « à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit » (MEQ, 1981, p. 14).

Ce projet n'était toutefois pas sans poser de problème. L'objet du cours, sur lequel devait porter l'approche interdisciplinaire, ne nous semble d'abord pas avoir été clairement défini. S'il s'agit bien du « monde dans lequel [l'élève vit] », les réalités sociales⁴ qui le composent n'étaient pas clairement énumérées. Bien que l'enseignant ait été invité à établir des comparaisons entre l'hier et l'aujourd'hui, aucune indication ne lui était donnée à propos des éléments du présent de l'élève qu'il serait possible d'expliquer au départ de l'étude des contenus historiques inscrits au programme. Quelles réalités du présent ces derniers éclairent-ils ? Dans bien des cas, le choix, par les concepteurs du programme, des objets historiques à enseigner – des réalités du passé non connectées au présent – entrent même en tension avec la finalité affichée par le programme : comprendre les réalités sociales actuelles.

Par ailleurs, les concepteurs du programme de 1981 firent le choix d'organiser les objets à enseigner selon une logique spatiale. Celle-ci devait conduire l'enfant du milieu immédiat (1^{re} année) au Canada dans le monde (6^e année) en passant par le milieu local restreint (2^e année), le milieu local (3^e année), la région (4^e année) et le Québec (5^e année) (Lenoir, 1991). Durant les trois premières années, les objets à enseigner concernaient l'éveil aux concepts d'espace, de temps et à la dimension sociale ; durant les trois dernières années, ils relevaient de l'« initiation à la géographie, à l'histoire » et aux réalités politiques, économiques et sociales. Les contenus historiques étaient greffés à partir du niveau régional (4^e année) et organisés selon une progression chronologique qui ne se combinait, d'aucune manière, avec l'organisation des contenus géographiques (Lenoir, 1991). Alors qu'il appelait de ses vœux une approche interdisciplinaire qui permette aux élèves de conjuguer les apports de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales et économiques, dans le but de comprendre le présent, le programme de 1981 juxtaposait donc, durant les trois premières années, un éveil à l'espace, au temps et aux réalités

4. Le programme parle des « réalités sociales, géographiques et historiques ». À notre estime, il vaudrait mieux parler de réalités sociales inscrites dans l'espace et le temps. Voir *infra* à propos de l'objet de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire.

sociales, et durant les trois dernières années, une initiation à la géographie, à l'histoire et aux réalités politiques, économiques et sociales. Or, juxtaposer n'est pas intégrer⁵. Dans les faits, le programme semble d'ailleurs avoir donné lieu, dans de nombreuses écoles, à deux cours distincts : histoire et géographie (Martineau et Soulières, 1991).

Résultat de nombreux travaux préparatoires⁶, le programme de 2001 confirme l'ambition interdisciplinaire des concepteurs du programme de 1981. Cette ambition se manifeste, de manière emblématique, par l'emploi d'une nouvelle dénomination qui remplace celle de « sciences humaines » en intégrant l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté sous une nouvelle appellation : « l'univers social ». Toutefois, contrairement au programme de 1981 qui organisait les contenus d'enseignement selon une logique spatiale, l'approche historique étant greffée à partir de l'échelon régional, le programme de 2001 organise les objets à enseigner, aux 2^e et 3^e cycles, selon un fil chronologique. Ces objets relèvent en outre tous du passé, les plus récents remontant aux années 1980. Comme le rappellent Larouche, Landry et Fillion dans leur contribution au présent colloque, c'est sur ces objets du passé organisés d'une manière chronologique que les enseignants sont invités à faire découvrir l'impact des réalités spatiales et sociales. De 1981 à 2001, un renversement d'optique semble s'être donc produit : tandis qu'en 1981, les objets à enseigner étaient organisés selon une logique spatiale, l'enseignement de l'histoire y étant greffé à partir de l'étude de la « région », en 2001, la progression des apprentissages répond à une logique chronologique sur laquelle sont greffées les approches géographique et socioéconomique. Il ne nous paraît pas sûr que ce renversement d'optique soit plus favorable au projet interdisciplinaire que les deux programmes promeuvent. L'objet de la géographie et des sciences sociales étant le présent, comment ces disciplines peuvent-elles réellement trouver à épanouir leur potentiel d'intelligibilité sur des objets qui relèvent du passé ? Nous reviendrons sur cette discussion essentielle relative à l'objet du cours d'« univers social ». Signe de cette ambiguïté persistante du projet

5. C'était aussi le constat de Laforest (1991, p. 47-48).

6. À savoir le « rapport Corbo » (1994), le rapport Lacoursière intitulé *Se Souvenir et devenir* (1996), le rapport Inchauspé intitulé *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès* et la nouvelle proposition de politique éducative du gouvernement du Québec intitulée *L'école, tout un programme* (1997). Voir Larouche (2012b, p. 280-286).

interdisciplinaire en univers social, il semble que la situation qui prévalait avant 2001, à savoir, un enseignement juxtaposé de l'histoire et de la géographie, n'ait pas sensiblement reculé au profit de pratiques interdisciplinaires.

Au cœur des programmes de 1981 et de 2001, le projet de promouvoir un enseignement interdisciplinaire de l'histoire et de la géographie demeure donc problématique. Pourtant, mise à part la recherche de Larouche, Landry et Fillion (voir le chapitre 1 du présent ouvrage), aucune contribution présentée lors de ce colloque n'a réellement tenté de prendre à bras-le-corps cette ambition. Comment les enseignants se représentent-ils ce projet interdisciplinaire? Comment le mettent-ils en œuvre? À quelles difficultés se heurtent-ils? En l'état du programme, quelles pistes concrètes leur proposer? Comment réorienter le programme pour favoriser cette approche interdisciplinaire?

1.2. Développer la pensée historique

Fortement imprégnés par la pédagogie par objectifs, les concepteurs du programme de 1981 étaient marqués par la conviction, également sensible dans les programmes d'histoire du secondaire à la même période, qu'il était nécessaire d'« initier les élèves non seulement au produit de l'histoire, mais surtout à sa démarche et aux habiletés techniques et intellectuelles qui la soutiennent » (Martineau, 2010, p. 19). Le constat dressé, dix ans plus tard, par Martineau et Soulières raisonne comme un aveu d'échec: « On poursuit surtout un enseignement centré sur l'acquisition de faits et de connaissances plutôt que le développement d'habiletés » (Martineau et Soulières, 1991, p. 33). Nullement découragé par ce constat, le ministère de l'Éducation confirma, en 2001 puis en 2006, que « l'étude de l'histoire vise le développement du mode de pensée et l'appropriation de la méthode de constitution du savoir qui lui sont propres. Elle ne se résume donc pas à l'étude systématique des faits du passé, encore moins à leur simple mémorisation » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006, p. 170).

Même si elle n'est pas exclusive, le programme comportant aussi des finalités patrimoniales et civiques, d'une part, pratiques et professionnelles, d'autre part, la mise en avant de ces finalités intellectuelles et critiques est à mettre en rapport avec le développement des travaux des didacticiens sur le développement de la pensée historique. Il n'est donc pas étonnant que cette question ait fait l'objet de plusieurs recherches, parmi celles rassemblées dans cet ouvrage.

Dans leur contribution (voir le chapitre 2 du présent ouvrage), Demers, Lefrançois et Éthier indiquent que les pratiques d'enseignement de l'histoire à l'école primaire demeurent orientées vers la transmission de connaissances à mémoriser et censées refléter des « faits ». Ils précisent que, quand la démarche de l'historien est objet d'enseignement, c'est à travers l'apprentissage et l'évaluation de techniques apprises dans une logique d'exercitation. Si le projet de développer la pensée historique des élèves peine donc à s'incarner dans les classes, c'est peut-être que les finalités intellectuelles et critiques (*Instruire*) inscrites dans les programmes de 2001 et 2006 trouvent peu d'écho dans les conceptions des enseignants. Araújo-Oliveira (dans le chapitre 7 du présent ouvrage) le démontre du moins dans le cas des futurs enseignants qu'il a sondés : en ordre d'importance, ces finalités viennent au troisième rang, après les finalités patrimoniales et civiques, puis les finalités pratiques et professionnelles. De même, quand il s'agit de sélectionner les apprentissages les plus importants, ces futurs enseignants choisissent d'abord les connaissances historiques et géographiques, ensuite les attitudes sociales et les habiletés techniques, enfin les concepts et les attitudes intellectuelles fondamentaux de la discipline. Dans sa contribution, Lebrun (voir le chapitre 4 du présent ouvrage) rappelle que de nombreux travaux ont déjà montré cet état de fait : de façon très convergente, les futurs enseignants privilégient le projet de socialiser les élèves et les objets d'enseignement qui leur semblent les corollaires : connaissances, attitudes et habiletés techniques. On peut formuler l'hypothèse qu'il devrait en être de même pour les enseignants en fonction.

La réticence de nombreux enseignants à avancer plus résolument en direction de l'enseignement de la pensée historique pourrait aussi s'expliquer par la complexité inhérente à ce projet. Complexe, ce projet l'est d'abord eu égard, nous semble-t-il, aux messages, parfois brouillés, que le MELS diffuse. On mentionnera le document de 2009 relatif à la progression des apprentissages : dans quelle mesure le soin mis à détailler la progression dans l'apprentissage des connaissances, en contraste avec le caractère sommaire de la progression proposée en ce qui concerne la démarche de recherche et les techniques disciplinaires, peuvent-ils expliquer le peu d'entrain des enseignants à faire apprendre ce qui relève de la pensée historique ? En 2010-2011, le MELS a également diffusé des directives en matière d'évaluation. Elles sont l'occasion, dès 2010, de revoir l'énoncé des trois compétences du programme en les fragmentant en une série de sept opérations intellectuelles (Larouche, 2012b). Les trois compétences initialement énoncées étant, par excellence, le lieu de

l'apprentissage et de l'évaluation de la pensée historique, cette fragmentation nous paraît en mesure de semer le trouble dans l'esprit des enseignants. De plus, les instructions de 2011, en insistant, sans doute à juste titre, sur la nécessité d'évaluer l'acquisition de connaissances hors des contextes où les élèves sont amenés à les mobiliser et, surtout, en faisant disparaître le terme même de *compétence* (Larouche, 2012b), ont également pu semer le doute.

Il importe toutefois d'être de bon compte. En effet, la difficulté que le MELS semble éprouver pour préciser la progression de l'apprentissage de la démarche de recherche et des techniques disciplinaires n'est pas étonnante quand on se rappelle l'absence d'un modèle stable de la progression des élèves en matière d'apprentissage de la pensée historique, comme le souligne Duquette dans un texte préliminaire soumis en prévision du colloque. Et pourtant, les enseignants doivent, inévitablement, planifier leur enseignement et les attendus des élèves. Cette question de la progression des apprentissages cognitifs en sciences humaines était déjà au cœur de la contribution que Tremblay-Desrochers présenta lors du colloque organisé en 1991.

À cette difficulté, à laquelle est confronté l'enseignant, s'ajoute la complexité de l'apprentissage de la pensée historique pour les élèves du primaire. Rappelant que l'apprentissage de la pensée historique est possible dès 8-9 ans, Demers, Lefrançois et Éthier amènent des données empiriques qui démontrent que des élèves de 5^e année sont capables de dégager la signification historique d'un événement, de mettre en évidence des changements et des continuités, de faire preuve d'empathie historique et d'exploiter des éléments de la culture matérielle ; l'apprentissage et le transfert de concepts sont plus complexes pour ces élèves, tout comme l'exploitation de données chiffrées, de documents iconographiques et de textes autres que des témoignages. Conduite avec des élèves provenant majoritairement de milieux défavorisés, mais dont le profil cognitif est jugé « fort » selon leur enseignant, la recherche de Larouche, Landry et Fillion confirme les difficultés que des élèves de 5^e-6^e année peuvent rencontrer, notamment sur le plan de l'apprentissage des concepts, l'orientation dans le temps, la prise de distance par rapport aux acteurs du passé, l'identification des groupes sociaux et la perception des relations de causalité. L'interférence de la maîtrise des capacités langagières mise en évidence par ces trois chercheurs est confirmée par les travaux sur l'apprentissage par la lecture (APL) qui offrent des pistes prometteuses pour faire face aux difficultés que Demers, Lefrançois et Éthier signalent à propos des textes autres que des témoignages. Martel, Cartier et Butler (voir le chapitre 3 du

présent ouvrage) démontrent l'impact des pratiques pédagogiques favorables à l'apprentissage de la lecture sur le sentiment de compétence qu'éprouvent des élèves de 6^e année, mais leur faible intérêt pour le dispositif expérimental interroge. Quid également de l'apport de ces pratiques sur le plan des performances des élèves, en matière d'apprentissage de la pensée historique ?

1.3. Promouvoir une démarche de problématisation, recherche et traitement de l'information

Conformément à leurs ambitions en matière de formation intellectuelle et critique et à leur projet de rompre avec la logique de transmission-exercisation qui prévalait jusque dans les années 1990, les concepteurs du programme de 2001 préconisent « une démarche de recherche et de traitement de l'information » (Larouche, 2012b, p. 290). Comme l'indique Lebrun dans le chapitre 4 du présent ouvrage, cette option est assortie d'une double invitation à contextualiser les apprentissages par rapport à la réalité des élèves et à les problématiser de telle sorte que la démarche de recherche de l'information soit soutenue par une dynamique de résolution de problème.

Lebrun souligne toutefois combien les modalités de mise en œuvre de ces démarches demeurent relativement obscures dans le programme du MELS. Les recherches dont elle fait état lui permettent en outre d'énumérer les obstacles qui s'opposent au développement de ces pratiques. Celles-ci semblent en effet en porte-à-faux avec les conceptions et les pratiques des futurs enseignants. Elles se heurtent aussi au principe de la liberté pédagogique que confirme le MELS, lui-même. Enfin, les manuels mis à la disposition des enseignants favorisent très peu la promotion de démarches de problématisation et de recherche-traitement de l'information. Ils demeurent, pour la plupart, conçus selon le modèle de la transmission d'un récit préétabli, transmission agrémentée d'exercices dont le degré de sollicitation cognitive est souvent très faible. Et l'auteure d'en appeler à une politique d'approbation des manuels qui soit conforme aux prescriptions du programme.

Il convient également de se rappeler l'apport des recherches sur l'apprentissage par la lecture (APL) et, particulièrement, celles de Martel, Cartier et Butler (chapitre 3). Le développement des stratégies d'APL apparaît en effet comme une condition, nécessaire, mais non suffisante, qui permet d'assurer, autant que faire se peut, l'efficacité des démarches de problématisation-recherche-traitement de l'information, y compris pour ceux que le profil sociocognitif prédispose peu à la maîtrise de l'écrit.

Enfin, les recherches de Larouche, Landry et Fillion d'abord, celle de Demers, Lefrançois et Éthier ensuite, la contribution de Meunier et Bélanger (voir le chapitre 6 du présent ouvrage) enfin, confirment que l'histoire locale, la culture matérielle, et plus largement les musées, recèlent un potentiel de tout premier choix pour amener les élèves à s'interroger au départ du présent et à les engager dans des processus de recherche et d'analyse documentaire.

1.4. Éduquer le citoyen

Contrairement aux finalités intellectuelles et critiques, les recherches signalées plus haut indiquent que les finalités citoyennes semblent bien accueillies par les enseignants. Comment les comprennent-ils et les mettent-ils en œuvre à l'école primaire ? Cette dimension du mandat enseignant a fait l'objet de peu de communications lors de cette journée d'étude. Les travaux de Déry (2009a, 2009b) consacrés au transfert des apprentissages scolaires dans des situations de la vie non scolaire où la citoyenneté est en jeu devraient pourtant nous inciter à réinvestiguer ce champ de recherche. Ils montrent en effet que ce transfert est loin d'être acquis et invitent à revisiter le postulat selon lequel le développement de la pensée historique est un vecteur de l'éducation à la citoyenneté. Celle-ci paraît également bien compromise au regard de l'analyse que Lefrançois, Éthier, Demers et Fink ont conduite à propos de l'agentivité et de l'altérité dans trois manuels scolaires d'histoire destinés au 3^e cycle de l'enseignement primaire.

1.5. Vers une épistémologie herméneutique ?

Parmi les critiques adressées au programme de 1981, il faut rappeler les objections que lui ont adressées, dès 1991, Lenoir et Laforest. Selon ces auteurs, la démarche d'apprentissage promue par le programme est marquée par une conception objectiviste qui présente le savoir comme préexistant à l'observateur, celui-ci n'ayant plus qu'à l'extraire du réel par induction. Or, cette conception est en porte-à-faux avec l'état de nos connaissances sur les processus épistémologiques qui sous-tendent la démarche scientifique :

Aucune observation n'est neutre ni exhaustive, mais elle résulte nécessairement d'un angle d'approche qui la conditionne [et] les perceptions elles-mêmes sont tributaires des connaissances et

expériences antérieures du sujet, mais aussi de [...] ses structures d'accueil, ses modèles théoriques d'interprétation... (Lenoir et Laforest, 1994, p. 437).

De plus en plus présente dans les réflexions officielles sur l'enseignement de l'histoire au Québec, notamment dans le rapport Inchauspé rendu public en 1997 et la nouvelle proposition de politique éducative publiée en 1997 par le MEQ (Larouche, 2012b), cette dimension foncièrement interprétative ou herméneutique de la connaissance est agissante au sein du nouveau programme de 2001. Elle est notamment au cœur de la compétence 2 dont l'intitulé désigne bien l'ambition herméneutique : « interpréter le changement dans une société et sur son territoire ». Le programme précise que cette compétence doit amener l'élève à « s'interroger sur [ses] opinions ou [ses] croyances préconçues et à [les] remettre en question ou, au contraire à [les] consolider » (MEQ, 2001, p. 174). En outre, au terme de l'exercice de cette compétence, l'élève sera capable de faire état « de son *interprétation* des changements observés [...] en exprimant son point de vue sur ces changements [et] en les confrontant à celui d'autres élèves, en les défendant et en le nuancant au besoin » (*ibid.*).

Les travaux dont il a été fait état dans le présent colloque et dans cet ouvrage ne permettent guère de faire le point sur les retombées de ce changement de cap épistémologique, dans le concret des classes. Les échos du terrain que nous avons pu glaner, notamment le primat donné à l'apprentissage de connaissances factuelles, nous donnent toutefois à penser que la part laissée à la dimension interprétative reste bien ténue. Quoi d'étonnant si l'on écoute Lebrun rappelant les résultats de recherches à propos des conceptions épistémologiques des futurs enseignants : les contenus disciplinaires sont vus, non pas comme des construits, mais comme des « vérités » qu'il s'agit d'ajouter ou de substituer aux savoirs de l'élève.

Ce parcours à travers les programmes de sciences humaines et d'univers social à l'école primaire au Québec suggère l'image d'un enseignement de l'histoire-géographie qui hésite à opter, clairement, pour l'interdisciplinarité et qui peine à incarner, vraiment, les finalités intellectuelles et citoyennes qui l'orientent, les démarches d'apprentissage qui sont recommandées et l'épistémologie de type herméneutique qui les fonde. Dans quelle mesure cette image d'un enseignement de l'histoire « à la peine » converge-t-elle avec celle qui se dégage de la littérature scientifique relative à l'histoire enseignée à l'école primaire en Europe ?

2. Que savons-nous de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire en Europe ?

La littérature relative aux conceptions et pratiques déclarées ou observées des enseignants d'histoire du primaire en Europe (Audigier *et al.*, 2002 ; Cooper et Capita, 2003 ; Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004) suggère l'existence d'un modèle d'enseignement de l'histoire à l'école primaire qui semble dominant, dans plusieurs systèmes éducatifs. Il consiste pour l'enseignant, au départ de « documents », très hétérogènes (sources premières, récit du manuel, reconstitutions de tous ordres, photographies...) et censés « dire le réel », à mettre en œuvre une démarche de découverte de type inductif. Ces documents sont généralement puisés dans une diversité de manuels scolaires, les instituteurs se montrant assez rétifs à n'en utiliser qu'un seul. L'exploitation de cette documentation prend le plus souvent la forme de travaux de groupes et de ce qu'il est convenu d'appeler, en France, le « cours dialogué », lequel prend appui ou non sur les documents amenés par l'enseignant. Ces moments de travail sont entrecoupés par des séances d'exercices individuels ou collectifs et par des temps de récit par l'enseignant. Les activités d'analyse de documents sont soutenues par des questions de repérage ou de restitution de connaissances, et ce, en vue de dégager des savoirs de type factuel dont la dimension interprétative est largement tue et qu'il s'agira de mémoriser. L'approche critique est rare. La démarche d'enseignement-apprentissage est soumise à un contrôle rapproché de l'enseignant de telle sorte que le savoir découvert corresponde, au plus près, au savoir à découvrir. Celui-ci n'est que très rarement présenté comme pouvant être l'objet d'appréhensions différentes. Des deux côtés de l'Atlantique, les conceptions épistémologiques dominantes relèvent de ce que Lenoir et Laforest appellent une « approche inductive naïve » (Lenoir et Laforest, 1994) qui a peu à voir avec nos connaissances sur l'épistémologie des sciences humaines. Le savoir fait également très rarement l'objet d'un temps d'institutionnalisation, en fin ou en cours d'apprentissage. Si elles sont parfois nombreuses, les mises en relation établies entre le passé et le présent sont le plus souvent fugitives et essentiellement orientées dans le but de promouvoir la motivation des élèves ; l'articulation passé-présent ne semble pas un objet d'enseignement. La même préoccupation, d'ordre motivationnel, explique le recours fréquent à la documentation iconographique. Celle-ci est en outre vue comme un moyen commode de « montrer le réel », une position qui laisse

peu de place à une réelle éducation à l'image. Les travaux consultés signalent enfin, mais ils sont datés, le faible recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC).

Mises à part les recherches de Cooper, les travaux que nous avons pu consulter mettent également en évidence la quasi-absence de démarches de problématisation et de conceptualisation tout comme le peu de cas qui est fait de l'apprentissage d'un vocabulaire notionnel de base de la discipline historique. Sauf chez certains enseignants au Royaume-Uni ou chez certains instituteurs réputés « innovants », en France, la démarche de recherche et de traitement de l'information peinerait à s'incarner dans les écoles européennes (Cooper et Capita, 2003; Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004).

Il faut ajouter que, bien qu'elles soient parfois réunies sous une appellation commune, notamment en Communauté française de Belgique où l'on parle d'« éveïl », l'histoire et la géographie demeurent très souvent cloisonnées : seuls les enseignants réputés « innovants » se distinguent par des pratiques pluridisciplinaires, très rarement interdisciplinaires. De plus, comme au Québec, les finalités citoyennes et patrimoniales recueillent bien plus de suffrages auprès des instituteurs que les finalités intellectuelles.

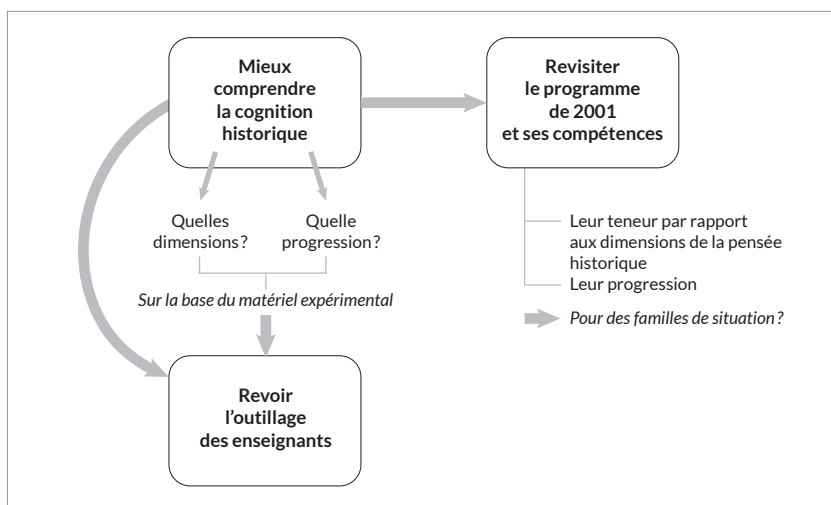
Par rapport à la situation québécoise, plusieurs points communs émergent donc. S'il fallait désigner certaines particularités qui distingueraient l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires européennes, il faudrait peut-être les rechercher d'abord du côté de la requête insistante des instituteurs désireux que l'histoire enseignée soit d'abord et avant tout un objet de plaisir, en phase avec leurs intérêts ou ceux de leurs élèves. Une requête qui conduirait souvent à une planification des apprentissages peu conforme aux programmes, car sensible aux variabilités des intérêts et des occasions. Seuls les enseignants réputés les plus « innovants » feraient passer les buts d'apprentissage, donc les finalités intellectuelles, avant cette « recherche du plaisir ». Celle-ci est-elle également de mise dans les écoles québécoises ? Les travaux européens indiquent aussi un fort attachement des enseignants à la chronologie : sauf quand les intérêts invitent à y déroger, elle informe leur planification, les conduit à consulter fréquemment des lignes du temps... mais très peu à en fabriquer et à faire de la maîtrise du temps un objet d'apprentissage. En est-il de même à l'école primaire au Québec ? Enfin, en Europe, le souci de partir du proche, du local, du concret... apparaît comme un leitmotiv dans les conceptions des enseignants, moins, semble-t-il dans leurs pratiques, notamment en ce qui concerne le recours au patrimoine, peu fréquent en France, ou

à l'histoire locale, des pratiques dont le présent colloque a montré pourtant le potentiel. Qu'en est-il, à ce propos, des conceptions et des pratiques des enseignants québécois ?

Si les visages de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire sur les deux rives de l'Atlantique Nord se rejoignent donc pour mettre en évidence un certain nombre de limites ou de déficits, quelles pistes de recherche investiguer et quelles actions entreprendre ?

3. Questions pour la recherche et pour l'action

Figure 13.1. Enseigner l'histoire-géographie au Québec : questions et chantiers pour demain...



3.1. Mieux comprendre la cognition historique

Les lignes qui précèdent ont mis en évidence un certain nombre de zones d'ombre dans nos connaissances, zones qu'il conviendrait d'investiguer et que nous laissons au lecteur le soin d'épingler. Nous souhaiterions en souligner une : elle concerne le projet de faire apprendre la pensée historique. Si les obstacles qui entravent la progression dans cette direction semblent de plusieurs ordres (imprécision de l'énoncé de la progression des apprentissages sur le plan de la démarche de recherche et des techniques disciplinaires, complexité de ces apprentissages pour les élèves eux-mêmes, accueil plus que

réservé des enseignants par rapport aux finalités intellectuelles et critiques...), ils convergent pour mettre en évidence l'absence d'un modèle stabilisé de la cognition historique. En l'absence de ce modèle, comment espérer que les concepteurs du programme puissent proposer aux enseignants un balisage clair et pertinent ? En l'absence de ce balisage, comment espérer que les enseignants osent soumettre à leurs élèves des activités d'apprentissage dont la complexité ne pourra qu'être dissuasive ? En l'absence de performances convaincantes de la part des élèves, comment espérer que les enseignants revoient leurs conceptions ?

Plusieurs contributions à ce colloque⁷ permettent d'esquisser un modèle. Il invite à dégager un certain nombre de dimensions tant sur le plan de la « perspective historique » que sur celui de la « démarche historique » et suggère des éléments en matière de progression des apprentissages, mais ni ces dimensions ni ces éléments de progression ne sont stabilisés. Il nous paraît donc que les enseignants québécois auraient beaucoup à gagner à ce que les forces vives de la recherche se fédèrent pour tenter de proposer un modèle de la pensée historique dont les dimensions et la progression pourraient être fondées d'une manière empirique. Cela supposerait que les chercheurs dépassent les échantillons de convenance, qui prédominent dans les dispositifs de recherche dont il est fait état dans cet ouvrage. La question de la progression des apprentissages appellerait aussi la mise sur pied d'un dispositif longitudinal à grande échelle. Enfin, ce projet de recherche devrait, selon nous, prendre en compte deux questions qui nous ont semblé très peu présentes dans les contributions à ce colloque.

La première question concerne l'apprentissage de la temporalité historique. Objet d'attention particulier au 1^{er} cycle, cet apprentissage de la temporalité ne semble plus constituer ensuite un objet d'attention de premier plan si ce n'est dans le cadre de la deuxième compétence qui est centrée sur le changement et la continuité. Mais maîtriser le temps, c'est aussi maîtriser la succession, la durée, la causalité, la synchronie, la contingence, la périodisation... Dans quelle mesure les modèles de la pensée historique qui s'esquissent dans cet ouvrage prennent-ils en compte ces dimensions importantes ? Quels

7. Nous pensons à celles de Demers, Lefrançois et Éthier, d'une part, de Larouche, Landry et Fillion, d'autre part ; de même qu'à une version préliminaire d'un texte proposé par Duquette, soumis avant le colloque, mais qui n'a pas pu être présenté lors du colloque même.

apprentissages est-on en droit d'attendre des élèves de cet âge ? Duquette a amorcé un travail intéressant à cet égard, à la suite de sa thèse soutenue en 2011, qui restera à poursuivre.

La seconde question concerne l'équité de l'apprentissage des compétences attendues des élèves et révélatrices de leur maîtrise de la pensée historique. Plusieurs auteurs ont attiré l'attention sur le risque que l'« approche par compétences » ne constitue un vecteur d'inéquité (Roegiers, 2010 ; Beckers, Crinon et Simons, 2012), et ce, dans un double sens : un révélateur de plus de l'importance des déterminants socioculturels et un handicap supplémentaire pour les élèves que le profil cognitif prédispose peu à la maîtrise d'habiletés de haut niveau. Dans quelle mesure ce double risque est-il réel ? Comment le contrer, voire faire en sorte que l'« approche par compétences » soit le vecteur de plus d'équité (Jadoulle, 2011) ?

3.2. Refonder le programme de 2001

Pareille recherche nous semblerait en mesure de fournir quantité d'éléments à même de refonder le programme de 2001. La mise en exergue des dimensions faïtières de la pensée historique permettrait de revisiter les énoncés de compétences. Il serait ainsi possible de les ajuster en fonction des différentes facettes de la pensée historique et de les étager en précisant, pour chacune d'entre elles et par palier, selon l'âge des apprenants, les tâches attendues d'eux et les conditions d'exécution de ces tâches, soit ce qu'il est convenu d'appeler des « familles de situations ». À la suite d'autres (De Ketele et Roegiers, 2000 ; Beckers, 2002 ; Jonnaert, 2003), nous avons montré tout le bénéfice que l'on peut en tirer sur le plan de l'enseignement de l'histoire (Jadoulle, 2012).

Les remarques formulées précédemment à propos du projet interdisciplinaire sous-jacent au programme d'univers social pourraient également amener ses concepteurs à en revoir l'objet. Sans dénigrer les propositions faites par Lenoir (Lenoir, 1991), nous souhaiterions en suggérer une autre⁸.

Sur le plan épistémologique, il nous paraît que l'histoire et la géographie ne se définissent pas d'abord par leur objet, mais par la perspective ou le regard qui leur est propre : le temps pour l'historien, l'espace pour le géographe.

8. Elle s'inspire du programme dit « de sciences humaines » en vigueur dans certaines écoles secondaires professionnelles en Belgique francophone et pour lequel nous avons produit une collection de manuels scolaires. Voir Jadoulle (2010-2012).

Par ailleurs, sur le plan de la psychologie développementale, il nous semble qu'il conviendrait d'entendre les invitations de nombreux didacticiens, particulièrement, pour s'en tenir au Québec, celles d'André Lefebvre et Jacques Tremblay (1964) et leur plaidoyer, déjà ancien, pour un enseignement de l'histoire en prise sur le présent et le milieu proche de l'élève (Larouche, 2012a, p. 232-235).

Cette double option, épistémologique et psychologique, pourrait trouver à s'incarner dans un programme d'enseignement dont l'objet ne serait ni des « réalités spatiales » échelonnées à partir du milieu immédiat et dont l'enseignant devrait s'efforcer de faire l'histoire en partant du plus lointain jusqu'à nos jours comme c'était le cas dans le programme de 1981, ni des « réalités historiques » dont l'enseignant devrait étudier les dimensions spatiales et sociales comme c'est le cas dans le programme de 2001, mais des « réalités sociales » actuelles que l'élève pourrait comprendre en les mettant en perspective temporelle et spatiale. Cette option nous semblerait en mesure de permettre aux enseignants de conduire un réel projet interdisciplinaire qui fédère les disciplines constitutives de l'« univers social » autour d'un objet qui pourrait, à nos yeux, leur être commun : le présent.

Il convient toutefois de souligner que, du point de vue de l'enseignement de l'histoire, ce choix conduirait inévitablement les enseignants à de nombreux déplacements (Jadouille, 2008) dont le moindre n'est pas celui de rompre avec la logique chronologique qui prévaut très largement et à mettre en œuvre, notamment, des démarches de type rétrospectif ou rétrogressif dont on pourrait postuler qu'elles constituent des vecteurs bien plus efficaces de l'apprentissage de la temporalité historique.

3.3. Outiller les enseignants

Ce travail de clarification des énoncés de compétences qui doivent donner corps à l'exercice de la pensée historique et cette refondation du programme autour d'un objet commun que pourrait constituer le présent suffirait-il à modifier les pratiques et les conceptions des enseignants ? Non, à coup sûr ! Le chantier des manuels scolaires devrait également être (ré)investi par la recherche, non pas seulement pour en faire, une nouvelle fois, ses objets d'étude, mais pour modifier les instruments de travail de l'enseignant.

En effet, contrairement à l'idée selon laquelle, pour modifier les pratiques des enseignants, il conviendrait de changer leurs conceptions, nous pensons que, en mettant dans leurs mains de nouveaux instruments, il serait possible de modifier leurs pratiques et, à terme, leurs conceptions. Le manuel

scolaire constituant l'instrument de travail le plus fréquemment utilisé, par les enseignants, mais aussi les élèves, le renouvellement de cet artefact pourrait constituer, comme nous l'avons tenté dans le cadre de l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en Belgique francophone (Jadoulle, 2007), un levier important pour soutenir l'implémentation du programme d'univers social.

Références

- Audigier, F., Auckenthaler, Y., Fink, N. et Haerberli, P. (2002). Leçons d'histoire à l'école primaire. *Le Cartable de Clio*, 2, 194-217.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Beckers, J., Crinon, J. et Simons, G. (dir.) (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Cooper, H. et Capita, L. (2003). Leçons d'histoire à l'école primaire. Comparaisons. *Le Cartable de Clio*, 3, 155-168.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Déry, C. (2009a). Apprendre l'histoire pour former à la citoyenneté : utopie ou réalité ? *Cahiers pédagogiques*, 471, 28-30.
- Déry, C. (2009b). La délicate question de l'évaluation d'une compétence à penser historiquement chez des élèves de 3^e cycle du primaire. *Enjeux de l'univers social*, 5(4), 10-12.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* (thèse de doctorat). Québec : Université Laval, <www.theses.ulaval.ca/2011/28474/28474.pdf>, consulté le 20 février 2014.
- Fourez, G. (1998). Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 31-50.
- Jadoulle, J.-L. (2007). « Construire l'Histoire » : un manuel pour demain ? Dans J. Lebrun (dir.), *Les manuels scolaires, aujourd'hui et hier, ici et ailleurs* (cédérom). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

- Jadoulle, J.-L. (2008). Conjuguer apprentissage de l'histoire et compréhension du présent. Quelles modalités? Quelles implications? (communication présentée au Colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Nantes, 8-9 décembre). Dans *Enjeux du monde. Enjeux d'apprentissage. Quels apports des didactiques?* (cédérom).
- Jadoulle, J.-L. (dir.) (2010-2102). *@u monde, citoyen!* (3 tomes). Namur: Didier Hatier.
- Jadoulle, J.-L. (2011). « Approche par compétences » et réduction des inégalités: un mariage impossible? Le cas de l'enseignement de l'histoire. *Puzzle. Revue du Centre interfacultaire de formation des enseignants de l'Université de Liège*, 30, 33-37.
- Jadoulle, J.-L. (2012). Faire apprendre des compétences en classe d'histoire: tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Ethier et D. Lefrançois (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves* (p. 331-357). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Jonnaert, P. (2003). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.
- Laforest, M. (1991). Les fondements du programme d'études: une analyse. Dans Y. Lenoir et M. Laforest, *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 45-53). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Larouche, M.-C. (2012a). Grand ménage en la matière et la manière: l'enseignement de l'histoire nationale au primaire, de 1964 à 1980. Dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin et M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regard sur deux siècles d'enseignement* (p. 218-264). Québec: Septentrion.
- Larouche, M.-C. (2012b). D'une matière à une discipline... L'enseignement de l'histoire nationale au primaire au Québec, de 1980 à 2010. Dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin et M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regard sur deux siècles d'enseignement* (p. 265-317). Québec: Septentrion.
- Lefebvre, A. et Tremblay, J. (1964). *Histoire et mythologie. Essai sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*. Montréal: Beauchemin.
- Lenoir Y. (1991). Deux lectures des champs d'exploration dans le programme de sciences humaines: laquelle privilégier? Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 83-104). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (1994). Rapport au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(4), 431-447.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Martineau, R. et Soulières, D. (1991). La situation de l'enseignement des sciences humaines dans le milieu scolaire (1980-1990). Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement ?* (p. 31-44). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1971). *Les sciences humaines à l'élémentaire. Cahier n°1 : Orientation des sciences humaines à l'élémentaire*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1981). *Programme d'études. Primaire. Sciences humaines : histoire, géographie, vie économique et culturelle*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2009). *Progression des apprentissages. Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté. Primaire*. Québec : MELS.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de notre société*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Tremblay-Desochers, M. (1991). La problématique du développement des habiletés intellectuelles dans l'enseignement des sciences humaines au primaire. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement ?* (p. 111-120). Sherbrooke : Éditions du CRP.

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES AU PRIMAIRE FACE À LA DÉLIQUESCENCE DE L'HUMAIN ET DU SOCIAL, VERS UNE RECONCEPTUALISATION ÉPISTÉMOLOGIQUE DES FONDEMENTS

Yves Lenoir
Université de Sherbrooke

Est-il préférable de « penser » sans en avoir une conscience critique, sans souci d'unité et au gré des circonstances, autrement dit de « participer » à une conception du monde « imposée » mécaniquement par le milieu ambiant ; [...] ou bien est-il préférable d'élaborer sa propre conception du monde consciemment et suivant une attitude critique et par conséquent [...] [de] participer activement à la production de l'histoire du monde, [d']être à soi-même son propre guide au lieu d'accepter passivement et de l'extérieur une empreinte imposée à sa propre personnalité (Gramsci, 1975, p. 132).

IL Y A 22 ANS, NOUS AVIONS PUBLIÉ AVEC NOTRE COLLÈGUE MARIO Laforest, un ouvrage au titre provocateur : *L'enseignement des sciences humaines au primaire. Développement, sous-développement ou développement du sous-développement ?*. Parmi les contributions de ce collectif, qui découlait d'un colloque tenu l'année précédente dans le cadre du 58^e congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Laforest (1991) relevait l'incohérence des fondements du programme d'études des années 1980 (ministère de l'Éducation [MEQ], 1981) qui se superposaient les uns aux autres selon une logique additive ; Coron (1991) posait le problème de la signification des apprentissages proposés par le programme ; Tremblay-Desrochers (1991) mettait en relief des problèmes relatifs aux apprentissages résultant de la structure du programme par objectifs ; Jobin (1990) soulignait le peu d'importance accordée à l'enseignement des sciences humaines et sociales¹ (SHS). Pour notre part (Lenoir, 1991), nous avons montré qu'il était possible de concevoir la structure du programme selon deux logiques distinctes et opposées : une lecture concentrique, que nous privilégions, et une lecture additive.

Le livre recensait en fait cinq types de problèmes : des problèmes en lien avec la place octroyée aux SHS, avec la cohérence interne du programme, avec le soutien fourni aux enseignants, avec la recherche partenariale entre l'université, le gouvernement et le milieu scolaire, et avec la formation à l'enseignement. Nous ne referons pas ici le procès de ce défunt programme par objectifs comportementaux, ce qui a été amplement fait au cours des ans. Nous nous demanderons plutôt, avec le recul de près d'un quart de siècle, s'il est permis de penser que la situation des SHS au primaire a changé, est aujourd'hui meilleure et en meilleure position qu'autrefois, et que la collaboration entre le ministère de l'Éducation, les universités et le milieu scolaire a progressé.

Dans un premier temps, nous dresserons un tableau des plus mitigés en réponse à ces questions, face à des orientations néocapitalistes soutenues par l'idéologie néolibérale et une conception techno-instrumentale que reflètent entre autres le programme d'études et les pratiques d'enseignement. Dans un deuxième temps, nous mettrons l'accent sur la nécessité d'une reconceptualisation épistémologique de l'enseignement de SHS fondée sur

1. Nous utilisons l'expression *sciences humaines et sociales* que nous justifierons en traitant de la perspective épistémologique.

une théorie de la médiation où le conflit, en tant que tension entre la singularité et l'universalité, est au fondement de l'humanité et au cœur de la dynamique des rapports sociaux.

1. Des constats actuels

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001a) publiait un nouveau curriculum d'enseignement au primaire qui incluait un programme d'études intitulé « Univers social ». Ce programme est toujours en vigueur. À la suite du 68^e congrès de l'ACFAS tenu l'année précédente, nous avons rédigé un chapitre (Lenoir, 2002) qui analysait la version préliminaire de ce programme (MEQ, 2000a, 2000b) et qui a été publié dans un collectif dirigé par Gauthier et Saint-Jacques (2002). Comme le programme Univers social est intégré à l'ensemble curriculaire, il doit aussi être considéré en tenant compte des orientations globales. Dans cette perspective, nous avons codirigé un collectif (Lenoir, Larose et Lessard, 2005a) et produit cinq autres textes qui portaient un regard critique sur ce curriculum (Gosselin, Lenoir et Hassani, 2005 ; Lenoir, 2006 ; Lenoir et Larose, 2005 ; Lenoir, Larose et Lessard, 2005b ; Lenoir, Maubant et Routhier, 2008). C'est à partir de ces différents textes que nous allons, dans un premier temps, reprendre les problèmes jadis identifiés pour porter un regard distancié sur l'évolution de la situation des SHS au primaire. Parce que nous n'assumons plus les cours de didactique des SHS depuis plus d'une décennie, nous ne traiterons ni du soutien fourni aux enseignants (par exemple la mise à disposition de ressources et leur analyse, dont les manuels scolaires) ni de la formation initiale et continue à l'enseignement. Nous concentrerons notre attention sur les trois autres problèmes jadis identifiés. La dimension épistémologique sera ensuite abordée.

1.1. La place octroyée aux sciences humaines

Le régime pédagogique en vigueur ne prévoit aucun enseignement du programme au 1^{er} cycle du primaire. Cette décision prise dès 1997 (MEQ, 1997b) consacre le statut de « matière secondaire » des SHS, par là le peu d'importance de cette discipline scolaire. Est-il besoin ici de rappeler que les travaux britanniques des années 1970 ont mis en exergue que la hiérarchisation des matières repose sur des conceptions sociales qui ont des effets directs sur les pratiques d'enseignement (Lenoir *et al.*, 2000) ? Les matières

peu ou pas considérées socialement – et politiquement de surcroît – ne sont pas ou peu enseignées, ce dont témoignent des résultats de recherche depuis 40 ans (Lenoir et Hasni, 2010).

Par ailleurs, le régime pédagogique prévoit pour les deux autres cycles une seule heure d'enseignement des SHS – plus exactement 45 minutes – par semaine, ce qui ne peut que renforcer la conviction de leur peu d'importance. Comment alors concevoir la mise en œuvre par les enseignants d'une démarche d'enseignement-apprentissage fondée sur la conceptualisation, d'autant plus que la démarche proposée dans le curriculum officiel a été très appauvrie par rapport à la version préliminaire? Nous allons revenir sur ce point. En conclusion, il nous paraît difficile d'avancer que la place des SHS dans la formation au primaire s'est améliorée.

1.2. La cohérence interne du programme

Les problèmes de cohérence interne du programme actuel sont encore plus sérieux. À la suite d'une analyse comparative de différentes conceptions du curriculum (Gosselin, Lenoir et Hassani, 2005), nous avons clairement mis en évidence un problème de structuration curriculaire. Si l'intention est bien de promouvoir une approche intégrative des apprentissages, ce qui requiert alors une perspective interdisciplinaire, il s'avère indispensable de concevoir un curriculum qui soit réellement porteur d'une telle approche. Or, le découpage existant en domaines ne la garantit et ne la favorise nullement.

D'une part, l'aménagement en domaines doit être remis en question: qu'est-ce qui justifie l'appellation « Univers social » et non « Sciences humaines et sociales », alors que tous les autres domaines renvoient nommément à des disciplines scolaires? Serait-ce parce que les concepteurs du curriculum ont retenu le substantif *science* au singulier pour dénommer le programme de sciences de la nature? Comme s'il n'y avait qu'une « science² »! Pourquoi, par exemple, ne pas avoir parlé de domaine de la communication dans le cas des langues? On pourrait croire que l'expression SHS est porteuse d'intentions

2. Nous soulignons ici l'utilisation aussi aberrante que perverse par son universalisme de *science* au singulier et le lien étroit établi entre les sciences et la technologie, comme si celle-ci découlait directement de celle-là, ce qui témoigne d'une absence de culture scientifique.

dangereuses. Plus sérieusement, parler d'univers social est à la fois prétentieux, ambigu même par les connotations implicites que véhicule cette expression (quel univers ?) ; bref, c'est de la « foutaise » !

D'autre part, et cela nous paraît autrement grave, les regroupements disciplinaires semblent avoir été constitués selon une logique qui ne renvoie pas aux savoirs, mais à des intérêts corporatifs, à des pressions de divers *lobbys*. Nous aimerions comprendre en quoi les sciences doivent être associées aux mathématiques et non aux SHS... et la technologie aux sciences. Nous avons montré pour notre part l'intérêt de concevoir une organisation curriculaire qui repose sur une complémentarité et une interconnexion des matières à partir d'un regroupement fondé sur le rapport à la réalité : les disciplines scolaires qui assurent la construction de la réalité (humaine, sociale, naturelle), les disciplines scolaires qui assurent l'expression de cette réalité et les disciplines scolaires qui assurent la mise en relation avec la réalité (Lenoir, 1990, 1991 ; Gosselin, Lenoir et Hassani, 2005). Une telle structuration met en évidence le fait que toutes ces matières s'appuient sur des démarches d'apprentissage (de conceptualisation, de résolution de problèmes, communicationnelle, expérimentale) qui ont en commun un caractère scientifique et qui sont complémentaires et interdépendantes. Par ailleurs, les programmes d'arts se particularisent par le fait qu'ils assurent à la fois la construction de la réalité, son expression et la mise en relation avec elle, mais sur un mode esthétique distinct de l'approche scientifique. De plus, une telle perspective a ceci de particulier qu'elle saisit les différentes disciplines scolaires dans une optique interdisciplinaire où elles occupent toutes une place et une fonction d'importance égale, compte tenu de leurs apports nécessaires, complémentaires et interreliés à la formation d'un enfant de 6 à 12 ans (Lenoir, 1997).

Une telle structuration possède un autre avantage majeur, celui de mettre en relief les rapports étroits entre savoir, savoir-faire et savoir-être dans chaque discipline scolaire et entre elles. Ainsi, il est permis de considérer que les sciences de la nature et les SHS constituent des disciplines fondamentales en ce qu'elles assurent la construction de la réalité naturelle, humaine et sociale par le biais d'une démarche de conceptualisation, non perceptible dans le programme, alors que les mathématiques, le français et l'anglais sont des matières de base par leur spécificité qui est d'exprimer symboliquement (français et anglais, ou toute autre langue) et formellement (les mathématiques)

la réalité. Par contre, les disciplines incluses dans la mise en relation avec la réalité construite ont pour fonction d'établir un rapport à cette réalité : rapport au corps, au transcendantal, à la technique, à la vie en société³, etc.

Enfin, car nous n'élaborerons pas davantage, cette structuration curriculaire s'inscrit pleinement dans une perspective (socio)constructiviste, ce qui est loin d'être le cas de la structure curriculaire actuelle. En conclusion, nous ne pouvons pas croire en une amélioration de la conception curriculaire du programme de SHS.

1.3. La recherche partenariale entre l'université, le gouvernement et le milieu scolaire

Au regard de la recherche partenariale, il nous semble, mais il s'agit d'une perception, car nous n'avons pas connaissance d'une étude sur la question, que la situation s'est améliorée, au moins sur le plan des relations entre le milieu scolaire et les universitaires. Toutefois, en est-il de même avec le ministère de l'Éducation ? La question reste posée.

L'introduction d'un programme de partenariat entre le milieu scolaire et les universités (couramment appelé « Chantier 7 ») a-t-elle conduit à des projets conjoints, à du transfert de connaissances en didactique des SHS ? Quelles sont les autres initiatives qui ont été poursuivies ? Et surtout, quels sont les effets sur les pratiques des actions menées depuis l'implantation du « nouveau » programme de SHS ? Au risque de faire un jeu de mots, un vaste « chantier » reste ouvert pour dresser un portrait rigoureux de la collaboration interinstitutionnelle et de l'enseignement des SHS au primaire.

1.4. La perspective culturelle

Aux problèmes énoncés il y a quelque 20 ans s'ajoute, à nos yeux, un autre problème d'ordre socioéducatif. Dans des documents préalables à la réforme scolaire des années 2000 (par exemple, MEQ, 1994, 1997a), une attention particulière est mise sur la dimension culturelle dans l'enseignement. Par exemple, les États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996, section 2.3) ont défendu l'idée que la restructuration du curriculum doit viser le rehaussement du niveau culturel entre autres en mettant « les élèves en contact avec la

3. D'où l'insertion de la technologie et de l'éducation à la société dans cet ensemble qui se caractérise avant tout par des « éducations à... ».

diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec les productions humaines les plus significatives » (p. 17). Même le curriculum (MEQ, 2000b) prône « des apprentissages actuels et culturellement ancrés » (p. 4). Ainsi, la réforme devait « rehausser le niveau culturel des programmes d'études » (MEQ, 1997b, p. 13) et, par là, relever le niveau culturel tant chez les élèves que chez les enseignants. En effet, le document du ministère de l'Éducation portant sur la formation à l'enseignement (MEQ, 2001b) met en avant l'importance d'une approche culturelle de l'enseignement, ce qui requiert un « maître cultivé » qui soit à la fois héritier d'un patrimoine sociohistoriquement constitué, critique de sa culture première et interprète en tant que médiateur qui facilite le passage de la culture première à la culture seconde, à cet héritage qui inclut les savoirs produits sociohistoriquement. La première compétence retenue pour la formation initiale porte précisément sur cette fonction essentielle de la profession enseignante.

Or, avec la réduction de la culture aux « connaissances de base » dans le curriculum (MEQ, 2000b), la dimension culturelle se voit écrasée par une conception fortement techniciste, instrumentaliste de la formation à l'ordre primaire. Et, dans la formation à l'enseignement se retrouve également cette orientation techno-instrumentale, centrée sur le faire en classe, sur la perspective pédagogique, ou dit autrement, sur les aspects empiriques et opératoires au détriment des aspects théoriques. À vouloir tellement « coller » l'enseignement et la formation à l'enseignement aux réalités actuelles s'observe une myopie ou un aveuglement dangereux : l'occultation du processus de légitimation idéologique de la transformation du système d'enseignement québécois en vue de l'adapter, comme dans bien d'autres sociétés, aux exigences économiques et utilitaristes que promeut le néolibéralisme. L'objectif central du processus éducatif scolaire réside alors dans la production d'un capital humain apte à répondre aux seuls besoins de l'économie ; il conduit dans le même mouvement à faire fi de la fonction émancipatoire constitutive de la dimension humaine qui lui était pourtant dévolue antérieurement. Cette perspective émancipatoire est d'autant plus éloignée des finalités éducatives que celles-ci préconisent le développement de la responsabilité, de l'autonomie, de l'estime de soi. Mais ces préconisations sont bien davantage tournées vers une adhésion au modèle social en vigueur, vers la production d'êtres humains qui vont intérioriser et accepter les valeurs, les normes et les règles sociales d'un néocapitalisme de plus en plus éloigné des dimensions humaines.

Si le néolibéralisme est assurément l'idéologie qui s'impose aujourd'hui sur les plans politique, économique, social et culturel et qui imprègne les systèmes occidentaux d'éducation (Burbules et Torres, 2000), il appartient à ceux qui n'adhèrent pas à cette idéologie de la contester afin de la déconstruire, d'en dévoiler les composantes qui se présentent comme vérités indiscutables. Il importe de dévoiler le système régulateur qui « organise la reproduction des discours et des jugements conformes » (Ansart, 1974, p. 9) et qui agit comme système de persuasion et d'emprise, mais aussi de s'interroger sur les fins qui justifient sa légitimité et construisent l'image d'une société intégrée en niant et voilant les divergences. Le propre des idéologies, sans quoi elles ne pourraient fonctionner et mobiliser des tranches sociales de la population, est de produire du discours qui parasite, brouille et occulte les enjeux sociaux réels, et qui vise l'adhésion passive du plus grand nombre.

La perspective culturelle, tant évoquée et invoquée officiellement, ne trouve toutefois pas la place centrale qu'elle devrait occuper en éducation. Si ce n'est sur le plan de la maîtrise de la langue française, traitée bien plus comme un véhicule que comme l'expression symbolique de la culture, nous n'observons pas une évolution positive significative ni chez les enseignants ni chez les futurs enseignants au regard de leurs investissements culturels, particulièrement en lien avec les questions éducatives. À pasticher Baudelaire, nous nous croyons permis de dire, par exemple, que « lire est un mal. C'est un secret de tous connu⁴ » ! Au-delà de quelques pages, lire devient une torture, sinon un crime de lèse-majesté. Il importe ici d'éviter les généralisations extrêmes et abusives, car nous avons rencontré de futurs enseignants qui lisaient Platon, Hegel, Baudelaire même. Est-ce une caractéristique des futurs enseignants de ne plus lire (ou si peu) durant leur baccalauréat ? Serait-ce une caractéristique des professeurs formateurs de ne pas avoir des exigences élevées à ce niveau ? Nous n'avons pas de réponse... Nous pouvons seulement nous rappeler que durant nos études de baccalauréat en sociologie, nous avions à lire chaque semaine de un à trois livres. Les temps auraient-ils changé ? Peut-être n'y comprenons-nous plus rien, sachant que le faire l'emporte sur le savoir ! Pourtant, que vaut un faire sans savoir ? À moins encore de croire en une formation praxéologique, mariant indissociablement pratique et théorie, mais une telle conception requiert le recours à une logique dialectique.

4. Le vers de Baudelaire dans le poème *Semper eadem* (dans *Les fleurs du mal*) est le suivant : « Vivre est un mal. C'est un secret de tous connu. »

1.5. D'autres défis

Dans son plus récent livre, Stengers (2013) compare la recherche scientifique actuelle, de la *fast science*, au *fast food* : vite fait, pas bon et indigeste ! En quatrième de couverture, elle écrit :

Une économie spéculative – avec ses bulles et ses krachs – s'est emparée de la recherche scientifique : les chercheurs doivent intéresser des « partenaires » industriels, participer aux jeux guerriers de l'économie compétitive. Conformisme, compétitivité, opportunisme et flexibilité : c'est la formule de l'excellence. Mais comment poser publiquement la question d'un désastre lorsque l'on ne veut pas que le public perde confiance en « sa » science ? Les mots d'ordre comme *Sauvons la recherche* font consensus, alors qu'ils ne posent surtout pas la bonne question : « De quoi faut-il la sauver ? »

Quand on pose un regard distancié sur le programme actuel des SHS, intitulé « Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté⁵ », seul programme du curriculum à être un domaine à lui tout seul (pourquoi alors un domaine ?), on pourrait peut-être y appliquer ce que Stengers dit de la *fast science*. Dès les premières lignes de ce programme (MEQ, 2001a), on ne peut qu'être étonné du fait que la « représentation de l'espace et du temps » (p. 166) ne soit pas immédiatement inscrite dans la dimension sociale. On ne peut qu'être étonné également de lire qu'au préscolaire l'enfant s'est déjà « initié aux concepts d'espace et de temps » (*ibid.*). Antérieurement, on distinguait entre « éveil » et « initiation » et c'était prêter aux élèves de cet âge des capacités qu'ils ne possédaient pas, comme l'ont montré la recherche développementale et les pratiques d'enseignement. Serait-il possible, entre autres, que la notion de « zone proximale de développement » n'ait pas de sens ou ait été méconnue par les concepteurs du programme ?

Ne parlons pas des comparaisons historiques entre différentes sociétés qui sont pour le moins inquiétantes par l'absence d'une méthode comparative. À cet égard, Bouchard (2000) distingue, d'une part, le modèle référentiel où la comparaison porte sur deux, trois ou plusieurs unités différentes

5. Nous ne traitons pas ici d'éducation à la citoyenneté, qui relève à nos yeux d'une tout autre perspective, celle de la mise en relation avec autrui dans un contexte d'État-nation. Nous renvoyons aux excellents travaux d'Audigier et à notre livre (Lenoir, Xypas et Jamet, 2006).

appartenant à des univers sociaux distincts (sociétés, communautés, etc.), mais l'une de ces unités commande toute l'opération et sert, par là, de point de départ et de système de référence. D'autre part, il retient le modèle intégral où la comparaison implique que toutes les unités soient traitées sur le même pied, chacune étant comparée à toutes les autres, et qu'elle ait pour objectif de ramener la diversité observée à une rationalité quelconque, à dégager un ou des principes généraux qui servent à ordonner les différentes figures (classifier, identifier des modèles, des types idéaux, etc.), tout en tenant compte des différences découlant d'héritages culturels et historiques divers, aussi bien du point de vue de la théorie que de la pratique. Le programme laisse à penser que le modèle référentiel serait privilégié; il pourrait conduire à une vision ethnocentrique (québécocentriste !) qui aurait pour effet de légitimer la culture occidentale (nord-américaine) et sa supériorité. La factualité des éléments rapportés est alors source d'incompréhension et de dévalorisation des cultures autres.

De plus, si, dans le programme par objectifs comportementaux (MEQ, 1981), la démarche d'apprentissage retenue par les documents accompagnant le programme de 1981 est explicitement présentée comme « naturelle », spontanée, de manière à ce que l'élève décode le réel et le reçoive « tel qu'il est – et non tel qu'il voudrait qu'il soit » (MEQ, 1983, p. 15), ce qui en faisait une démarche de sens commun reposant sur l'expérience usuelle, le tâtonnement empirique, l'essai et l'erreur, la démarche mise en avant dans le programme de 2001 (MEQ, 2001a) n'a pas tenu les promesses de la version préliminaire que nous avons pu consulter et commenter. Aussi, dans l'épilogue à notre texte de 2002 (Lenoir, 2002), nous écrivions ce qui suit :

Si, dans ce texte, nous nous réjouissions en 2000, lorsque nous l'avons rédigé, de l'orientation prise à l'époque par le nouveau programme de sciences humaines, compte tenu de la place accordée à la fonction médiatrice assurée par la démarche de conceptualisation, nous ne pouvons, un an et quelques mois plus tard, qu'exprimer notre inquiétude – et notre déception – face à la réécriture en cours. Celle-ci, dans la version que nous avons pu consulter avant publication officielle, tend à réduire cette démarche à quelques étapes et formules largement stéréotypées, très proches en fait de celle que véhiculait le programme précédent. Bref, faire et défaire, ne serait-ce pas toujours,

dans ce cas, s'agiter et créer l'illusion du changement en répétant l'ancien sous de nouveaux habits? Ainsi, mythe, fantasme et illusion se rejoindraient... (p. 160).

Ce que nous observons aujourd'hui dans les pratiques d'enseignement, compte tenu des orientations méthodologiques avancées, c'est le recours à une gestion pédagogique des activités d'enseignement-apprentissage qui n'ont pas grand-chose à voir avec une démarche à caractère scientifique de conceptualisation. Le découpage des activités en trois étapes – préparation, réalisation, intégration/réinvestissement – renvoie avant tout à des dispositifs organisationnels, non à une structuration didactique visant l'apprentissage de démarches à caractère scientifique propres aux différentes disciplines scolaires. En fait, les SHS sont réduites à une énonciation de faits embaumés et cumulatifs, parfois agrémentés ou cachés par des procédés dits dynamiques, sinon interactifs, avec les élèves. Si les apparences sont sauvées, *exit* cependant les SHS dans leur spécificité qui est de permettre la (re)construction de la réalité humaine et sociale à partir d'une démarche de conceptualisation !

Enfin, mais nous l'avons déjà relevé (Lenoir et Larose, 2005), l'articulation théorique des fondements du curriculum relève plus d'un salmigondis de mots découlant possiblement d'un ensemble de pressions externes et d'effets de mode, mais source de confusion et d'obscurité. Comment peut-on rendre compatibles constructivisme et béhaviorisme, d'autant plus que, si la chose pouvait se concevoir – sait-on jamais? –, le silence est total sur les modalités à mettre en œuvre pour y parvenir et pour indiquer ce qui relèverait du béhaviorisme et du constructivisme? La magie des mots est d'autant plus forte qu'aucune définition et orientation claire du constructivisme n'est offerte, alors qu'il règne de nombreuses interprétations de ce constructivisme.

2. Pour une reconceptualisation épistémologique de l'enseignement des sciences humaines et sociales

Devant ces divers constats, nous pensons qu'il est nécessaire de réfléchir à une reconceptualisation épistémologique de l'enseignement des SHS fondée, premièrement, sur une théorie dialectique de la médiation où, deuxièmement, le conflit, en tant que tension entre la singularité et l'universalité, est au fondement de l'humanité et au cœur de la dynamique des rapports sociaux, et où,

troisièmement, le constructivisme proposé devrait précisément être appréhendé d'un point de vue constructionniste des rapports sociaux et non d'un point de vue exclusivement psychologique. Rappelons au préalable ce que nous entendons par SHS.

2.1. Que sont les sciences humaines et sociales ?

Il est d'usage, souvent, de parler des sciences humaines et des sciences sociales, de considérer traditionnellement en conséquence deux champs disciplinaires distincts, car ces deux expressions regroupent un ensemble de disciplines. Traditionnellement donc, les sciences humaines, qui se centrent sur l'étude des dimensions relatives aux êtres humains, regroupent entre autres l'administration, l'histoire, l'archéologie, la géographie, l'anthropologie, la psychologie, les sciences politiques, les sciences religieuses, la sociologie, etc. Quant aux sciences sociales, centrées sur la connaissance du social, le fonctionnement des sociétés, elles rassemblent entre autres l'histoire, l'archéologie, la géographie, les sciences économiques, la psychologie, les sciences cognitives, la sociologie, la sémiologie, les sciences politiques, l'ethnologie, l'anthropologie, l'histoire de l'art, les sciences de l'information et de la communication, etc.

Ainsi, la classification établie place à la fois dans les sciences humaines et dans les sciences sociales un nombre important de disciplines scientifiques. Cela n'a rien d'étonnant, car, comme le relève Piaget (1970) qui utilise plutôt l'expression *sciences de l'Homme*, on ne peut retenir de distinction de nature entre ces deux champs disciplinaires. En effet, écrit-il, « il est évident que les phénomènes sociaux dépendent de tous les caractères de l'homme y compris les processus psychophysologiques et que réciproquement les sciences humaines sont toutes sociales par l'un ou l'autre de leurs aspects » (p. 15-16). Dit autrement, un être humain n'est humain que par ses rapports sociaux.

Le raisonnement qui était à l'origine de cette séparation repose sur l'idée, tout à fait positiviste, qu'il aurait été possible de séparer ce qui relève des spécificités des sociétés dans lesquelles les êtres humains vivent et ce qui relève d'une nature humaine universelle. On sait aujourd'hui qu'une telle séparation est illusoire, car, à part ce qui appartient aux instincts programmés héréditairement – ce qui paraît de l'ordre de l'inné chez les êtres humains –, ce que l'on a appelé la « nature humaine » résulte essentiellement des processus sociaux qui conditionnent chaque être humain dès sa naissance et à travers lesquels il se développe comme humain. Il n'est donc pas possible d'établir une séparation claire et tranchée entre les dimensions humaines et sociales,

car elles sont profondément imbriquées. C'est la raison pour laquelle nous adoptons l'expression *sciences humaines et sociales* pour mettre en relief l'inséparabilité entre les phénomènes humains et sociaux.

2.2. Deux prémisses

Nous rappellerons tout d'abord ce qui nous paraît être deux prémisses à une reconsidération de l'enseignement des SHS dans l'enseignement primaire et, peut-être, secondaire. La première renvoie à Goldmann (1966) qui rappelait que les SHS « ne sont pas, comme les sciences physico-chimiques, l'étude d'un ensemble de faits extérieurs aux hommes, d'un monde sur lequel porte leur action. Elles sont, au contraire, l'étude de cette action elle-même, de sa structure, des aspirations qui l'animent et des changements qu'elle subit » (p. 33). Ceci signifie que ce sont les rapports entre les êtres humains et entre ceux-ci et le milieu physique, ainsi que leurs actions qui sont les objets d'étude. Ce ne sont donc pas les faits et les phénomènes humains, sociaux et physiques⁶ en eux-mêmes et, surtout, pour eux-mêmes, qui doivent être étudiés, à moins d'adopter une vision réifiée, mais bien les rapports et relations qui se tissent entre eux. Bref, ce sont les interactions entre les éléments humains et entre ceux-ci et les éléments physiques qui constituent son noyau dur.

Or, à nous pencher à nouveau sur le curriculum de l'enseignement primaire, nous devons constater que les relations causales sont privilégiées (Si..., alors...), ce qui réduit les SHS à une imitation des sciences de la nature, lesquelles, en fait, abandonnent de plus en plus ce modèle interprétatif des phénomènes naturels étudiés sous l'effet, en particulier, de la physique quantitative. Nous devons également constater que les faits sont largement présentés comme des données, ce qui n'est guère compatible ni avec le constructivisme préconisé ni avec une démarche de conceptualisation où les faits sont requis dans leur épaisseur sociohistorique pour contextualiser et baliser le processus de production de la réalité humaine et sociale.

Comme deuxième prémisses, nous recourons à Bachelard (1971) qui a écrit dans *Le nouvel esprit scientifique* : « La méditation de l'objet par le sujet prend toujours la forme d'un projet » (p. 15). *Méditation* prend ici le sens de « médiation⁷ » ! D'une part, l'absence d'intention, de but dans un processus

6. Parce qu'il s'agit des SHS et non des sciences de la nature, nous retenons les termes *physique* et *milieu* et non *naturel* et *environnement*.

7. Il est même possible que ce soit une coquille non perçue par l'éditeur.

d'enseignement-apprentissage ne peut guère conduire à la mise en branle d'une démarche réflexive qui mettra en question les connaissances et savoirs acquis. D'autre part, il n'est de construction de la réalité qu'humaine et sociale, et cette construction socialement, historiquement et spatialement déterminée (notre monde n'est que ce que nous, collectivement, le représentons et en faisons !) requiert le recours à une démarche cognitive qui est un processus médiateur.

2.3. Penser l'enseignement des sciences humaines et sociales d'un point de vue dialectique sous l'angle de la médiation

À moins de concevoir les SHS dans une logique de sens commun, ou comme un processus de révélation, ou encore comme une lecture causale des phénomènes observés⁸, nous devons admettre que la réalité est une construction humaine et sociale et qu'elle ne se donne pas à voir immédiatement. Il importe en effet de poser, en opposition aux épistémologies naturalistes (de sens commun) et positivistes, l'existence d'un rapport d'objectivation, à la fois sociohistorique et scientifique, par lequel s'effectue un processus dialectique fondamental de toute appréhension cognitive et sociale du réel, faisant appel à la médiation symbolique⁹ en tant que modalité opératoire essentielle pour surmonter la rupture (la distanciation) établie entre le sujet et l'objet posé et construit et pour donner du sens à l'objet traité sur les plans symbolique (par la médiation du discours et du travail) ou formel (par la médiation du langage mathématique).

Vibert (2006) précise que sont alors évacuées les deux tentations symétriques de penser l'ordre social, soit comme émergeant de l'activité de sujets autonomes, rationnels et primitivement sociaux (schème contractualiste), soit comme mécanisme déterministe surplombant et impersonnel se

8. Freitag a longuement critiqué les conceptions actuelles des SHS dans sa thèse (1973), dans ses deux livres des années 1980 (1986a, 1986b) et dans la réédition revue et substantiellement augmentée du premier en deux volumes qui sont parus après sa mort (2011a, 2011b).

9. Freitag (1995) définit le système symbolique comme une « structure objective de représentation significative ou conceptuelle du monde, d'autrui, de la société et de soi » (p. 302). Chez Freitag, le système symbolique renvoie au concept de culture et constitue la structure de médiation des pratiques en leur donnant un sens. Vandenberghé (2006) note à ce propos que le langage courant est « l'exemple paradigmatique de la culture en tant que structure de médiation des pratiques significatives » (p. 127), des pratiques communicationnelles dirait Habermas (1987). Freitag (1986a, 1986b) distingue d'autres types de langage, dont le langage mythique, cosmologique, religieux, éthique, scientifique et technique.

surajoutant aux consciences individuelles pour les contraindre. Au contraire, l'insistance sur « l'objectivité des médiations significatives des pratiques sociales » (Freitag, 1995, p. 268) permet de mettre au jour les quatre dimensions indissolublement interreliées de la socialité humaine : l'individuation subjective indispensable à la signification sociale (la singularisation), l'intentionnalité symbolique de cette signification qui s'oriente en fonction d'objets de pensée à la fois « sociaux » (relatifs dans leur forme) et « universels » (nécessaires dans leur existence), la « contextualité de toute action ou expression humaine significative » propre à un monde « donné et signifié comme totalité » (*ibid.*, p. 270) et enfin, dernier constat qui découle des trois autres et les subsume, « la présence ontologique de la société comme structure signifiante, unité synthétique à la fois idéale et concrète » (*ibid.*, p. 83).

Conséquemment, l'étude des rapports sociaux a du sens dans la mesure où les différentes composantes sont considérées dans leurs interrelations tensionnelles et dans leur épaisseur sociohistorique. Par exemple, l'étude de la société inca – il serait assurément plus juste de parler des sociétés incas tant le pouvoir central s'imposait par une uniformisation sociale et culturelle – requiert d'être contextualisée, certes historiquement, géographiquement, économiquement et politiquement, mais aussi, surtout si l'on veut en comprendre la dynamique et les modalités d'équilibration, culturellement et ontologiquement. Il importe donc de donner du sens à la société à l'étude et d'en dégager des attributs qui agissent sur son processus constitutif. On ne peut dès lors, par exemple, penser que l'absence de la roue est de l'ordre du déficit, une carence cognitive, qui nous mènerait aisément à la conviction que notre société actuelle québécoise lui est supérieure. À analyser les rapports interhumains dans les sociétés dites primitives, il est loin d'être assuré que notre monde actuel en sortirait vainqueur !

Vygotski, en s'appuyant sur les options théoriques marxistes (Lee, 1985), mais aussi sur Hegel et sur le rôle du travail comme outil de l'hominisation chez Engels (1968 [1935]) (Wertsch, 1990), a procédé à leur extension sur le plan sémiotique en considérant la médiation sous l'angle sociopsychologique. Il a souligné la dimension sociale première, interpsychique, du développement des processus psychiques et a précisé que « le fait central de notre psychologie est le fait de la médiatisation » (Vygotski ; cité dans Wertsch, 1985, p. 139 ; Wertsch et Addison Stone, 1985), relevant par là la fonction médiatrice du langage et la médiation par des outils culturels de l'action humaine (Wertsch, 1991).

D'un point de vue épistémologique et ontologique, ces deux processus médiateurs (la parole et les outils culturels) sont au cœur d'une démarche d'analyse dialectique par les SHS. Concevoir les SHS dans le cadre de son enseignement suppose dès lors de privilégier le recours à une démarche dialectique de conceptualisation agissant en tant que processus médiateur essentiel pour assurer la mise en relation de l'élève avec les objets de savoir et pour concevoir ce rapport cognitif au sein de situations d'enseignement-apprentissage qui incorporent à la fois, pour permettre ce processus de conceptualisation intégrateur, l'activité productrice de l'élève, son recours à des outils symboliques culturels (opérant sur le mode didactique) et au discours à caractère scientifique. Bref, la médiation s'avère bien le processus de régulation constitutif de tout processus humain d'objectivation, par là également, de tout processus d'apprentissage.

2.4. Penser les sciences humaines et sociales d'un point de vue du conflit, source de développement de la société

La perspective dialectique hégélienne procède de l'action négatrice (thèse-antithèse-synthèse), reposant sur le principe de la contradiction et non plus sur celui de l'identité, d'une négativité créatrice et dynamique. D'où l'idée du conflit comme moteur de l'évolution humaine !

Nos sociétés contemporaines, ses dirigeants peut-être encore plus particulièrement, rêvent de l'harmonie sociale, de l'établissement de l'ordre, d'un consensus qui assureraient le bonheur de tous et chacun. Belle illusion ! Nous sommes des humains parce que nous entrons dialectiquement en rapport avec autrui. C'est dire que ce rapport dialectique par lequel des humains font valoir une argumentation en opposition à une opinion autre est par essence un rapport nécessaire et en tension : un « éternel conflit » dit Gagnepain (1994) ! Ce qui est constitutif de l'humain vivant en société, c'est la divergence, non la convergence : « Le conflit [...], contrairement à une opinion répandue, n'a absolument rien d'accidentel, dans la mesure où il est bien – et, sur ce point, Marx avait tout à fait raison – ce qui définit toute vie en société, et donc notre humanité » (p. 40).

Fischbach (1999) ne dit pas autrement :

L'attente de reconnaissance ne suppose pas, pour être satisfaite, un espace social pacifié auquel ceux qui luttent pour la reconnaissance demanderait [*sic*] en quelque sorte leur réintégration, au contraire :

la lutte pour la reconnaissance rend justement manifeste le fait que l'ordre social est un ordre divisé entre dominants et dominés (p. 121).

Et cet auteur conclut : « La lutte pour la reconnaissance vise l'affirmation d'une différence dans un espace social divisé, et non l'intégration à un ordre social pacifié » (*ibid.*, p. 126). Paturet (2007), quant à lui, reprenant Rancière (1995), va dans le même sens en écrivant qu'il importe de

Sortir du fantasme de la recherche du consensus dont rêve le monde contemporain, et du rêve de la communication transparente et totale qui viendrait supprimer tout malentendu. L'énigme constitutive d'autrui conduit, au contraire, à admettre une « mésentente » essentielle et existentielle seule capable de maintenir la distinction entre des sujets humains (p. 30).

Cette tension réside dans la spécificité de l'être humain lui-même. Celui-ci doit se constituer dans sa singularité, s'affirmer en conséquence comme être humain unique et, dans le même mouvement, reconnaître autrui comme possédant la même qualité humaine que lui et revendiquer par là son insertion dans la collectivité, c'est-à-dire être reconnu dans son universalité. Les rapports sociaux sont donc fondamentalement un travail continu de résolution de cette tension entre singularité et universalité. Et ce travail passe par le recours à différentes médiations, dont les deux fondamentales sont l'activité productrice (le travail) et le dialogue (à côté de l'acte sexuel). Toute connaissance exige nécessairement une reconnaissance qui passe elle aussi par des processus médiateurs.

Gergen (2001), comme les auteurs précédemment cités, relève que « les tendances aux divisions et aux conflits sont la conséquence normale des échanges sociaux » (p. 265). Il signale alors que

par conséquent, le défi majeur auquel nous sommes confrontés n'est pas de générer des communautés chaleureuses et confortables, des sociétés libres de tout conflit, ou encore un ordre mondial harmonieux. Au contraire, étant donné la forte tendance au conflit, comment procéder pour que le conflit n'engendre ni agression, ni répression, ni génocide – ni la fin du sens, en quelque sorte ? (*ibid.*, p. 266).

Ainsi, la médiation, en tant qu'activité réflexive (c'est-à-dire orientée sur) et réflexive (c'est-à-dire orientée vers), s'inscrit au sein d'un processus dialectique en tension qui pose l'impossibilité d'une connaissance immédiate de la réalité. Ce processus dialectique qui se caractérise, comme le note Garaudy (1985), premièrement, par une logique de la relation où toute relation réelle entre deux termes est contradictoire et dynamique; deuxièmement, par une logique du conflit où les termes se trouvent placés en rapports antagonistes (ce qu'illustre la dialectique du maître et de l'esclave); troisièmement, par une logique du mouvement, tout rapport devant être saisi dans son devenir, dans une perspective évolutive, et non dans un état statique, et, quatrième-ment, par une logique de la finalité, les rapports dialectiques étant dirigés dans leur mouvement, une course sans fin, vers la connaissance et le vouloir en vue de parvenir – visée inatteignable¹⁰ – à une fusion (idéaliste) du concept et de l'objet, c'est-à-dire au savoir absolu. En tant qu'êtres historiques, nous vivons, car elle nous est constitutive, une dialectique de la divergence (singularité) et de la convergence (universalité) que seul le dialogue (et les actions qui en découlent) peut vraiment résoudre (momentanément).

2.5. Penser les sciences humaines et sociales d'un point de vue constructionniste

Si nous saisissons les discours et les actions humaines en tant que médiations structurantes du rapport d'objectivation de la réalité humaine et sociale, il nous paraît alors requis de concevoir que la source et les modalités d'acquisition du savoir reposent sur les interactions sociales. Nous pensons alors que l'épistémologie constructionniste peut fournir des repères significatifs pour reconceptualiser les fondements de l'enseignement des SHS.

Pour le constructionnisme social, la réalité comme processus de construction et produit de cette construction résulte d'un rapport social, d'un dialogue incessant sur les sources de ce qui est considéré socialement comme savoir sur le réel, de l'effort coordonné au niveau du discours (qui agit en tant

10. Lamotte (2001), reprenant les paroles de Gagnepain, écrit à ce propos que l'on postule, « comme l'a fait l'humanisme depuis quatre siècles, l'existence de l'Homme, comme si seulement on savait ce qu'était un homme, mais que l'on avait affaire, en outre à un transcendant (une "essence" diraient les philosophes). Du point de vue des sciences humaines, c'est, sinon une imposture, du moins une absurdité. Non que la question de l'Universalité ne se pose pas: elle se pose, bien au contraire, mais – dans une tout autre perspective –, comme l'horizon indéfiniment reculé de la négociation que nous faisons *a posteriori* de notre singularité » (p. 13).

que médiation fondamentale dans tout rapport d'objectivation du réel) qui s'établit dans l'interdépendance, en fonction de questions réelles, entre des êtres humains insérés dans un contexte social donné, en fonction d'une visée sociale partagée.

Cette option sociale et épistémologique, comme le met en évidence Gergen (1995), s'inscrit en rupture avec les conceptions exogéniques qui réifient les objets de savoir (les conceptions objectivistes, centrées sur le monde extérieur considéré comme un donné, dont font partie les épistémologies classiques qui postulent l'existence d'un savoir *a priori*). Elle s'inscrit également en rupture avec les conceptions endogéniques qui réifient la pensée du sujet (les conceptions subjectivistes, centrées sur les capacités rationnelles et autonomes de la pensée individuelle, dont font partie le constructivisme radical, le constructivisme psychologique et le cognitivisme) : « l'emphase n'est donc pas mise sur la pensée individuelle, mais sur les significations produites par des êtres humains en tant que ceux-ci génèrent collectivement dans le langage des descriptions et des explications » (Gergen et Gergen, 1991, p. 78) du réel. Gergen et Gergen (2006) précisent : « Tout ce que nous tenons pour réel, rationnel, vrai et valable émerge des relations » (p. 43). Par « réel » et « relations », il faut entendre ici « réalité » et « rapports sociaux ». Une conséquence méthodologique forte de l'adoption d'une telle orientation théorique a été clairement relevée par Goldmann (1966), cité comme une prémisse, en ce qu'il portait une attention primordiale à l'action humaine en tant qu'objet d'étude.

Gergen (2001) distingue le constructionnisme social du socio-constructivisme vygotksyien :

Le point de vue constructiviste est très proche de celui du constructionnisme dans l'importance qu'il attribue à la construction humaine de ce que nous appelons « réalité » [...] Néanmoins, vous aurez remarqué la différence fondamentale pour les constructivistes, le processus de construction du monde est psychologique ; il s'opère « dans la tête ». Pour les constructionnistes au contraire, ce qui est tenu pour vrai est le résultat des rapports sociaux. Intellectuellement ou politiquement, ce n'est pas là une mince différence. Le constructivisme est connecté à la tradition individualiste occidentale, l'esprit individuel est au centre de toutes les préoccupations. La plupart

des constructionnistes sont très critiques envers cette tradition individualiste et recherchent des alternatives relationnelles pour l'entendement et l'action (p. 413).

Ceux-ci s'appuient fondamentalement sur le paradigme dialectique. Selon cette perspective qui met en avant la construction sociale du savoir, celui-ci est construit et validé socialement ; le savoir

est construit quand des individus s'engagent socialement dans des échanges communicationnels et dans des actions au regard de tâches ou de problèmes partagés. Produire du sens est alors un processus dialogique engageant des personnes qui conversent, et l'apprentissage est vu comme le processus par lequel des individus sont introduits dans une culture par des membres plus habilités (Driver, Asoko, Leach, Mortimer et Scott, 1994, p. 7).

Le résultat de l'apprentissage, le savoir, n'est jamais garanti, comme le relèvent Gergen (1992) et Gergen et Gergen (1991), par l'observation, par la fonction empirique seule (encore moins par la fonction opératoire seule), mais plutôt « par les vicissitudes des processus sociaux ([p. ex.] communication, négociation, conflit, rhétorique) » (Gergen, 1992, p. 558)¹¹.

C'est ce que met en relief Rey (2001) qui signale les limites du dispositif didactique « observation-compréhension-application » qui crée l'illusion que l'observation initiale serait la démarche d'apprentissage appropriée : « L'élève n'a aucune chance de construire un élément de savoir à partir d'observations, à moins qu'on ne lui indique, d'une manière discrète ou à demi-mot, ce qu'il y a à observer » (p. 36). S'ajoute une limite épistémologique quand on laisse « croire aux élèves qu'on crée du savoir à partir d'observations, on assimile celui-ci à

11. Gergen (1995) fournit quelques exemples illustrant les limites de l'empirie sur la conceptualisation du monde. Et, de plus, du point de vue du constructionnisme social, le savoir est le produit « d'une entreprise active, coopérative, entre des personnes en interrelation » (Gergen, 1992, p. 558) et « la rationalité scientifique ne se trouve pas dans la pensée des personnes indépendantes, mais dans le collectif social » (*ibid.*, p. 564). Le savoir ne peut donc se concevoir qu'à la lumière du contexte historique et culturel, ce dont témoignent abondamment les études sociohistoriques sur divers concepts. Ces études attestent bien de l'existence d'une multitude de formes de conceptualisation du monde : par exemple, les concepts d'enfant et de mort chez Aries (1965, 1977), de pouvoir chez Clastres (1974), de décadence chez Mazarino (1973), d'art féodal chez Scobeltzine (1973) et de famille chez Shorter (1977). De plus, comme le remarque Freitag (2011b), « un objet conceptuel n'existe qu'en tant qu'il est distinct d'autres objets analogues » (p. 311).

une récollection de données de fait, alors que le savoir est toujours issu d'une construction rationnelle » (*ibid.*). Bien au contraire, Rey favorise le recours au dispositif didactique « problème-compréhension-application » qui s'appuie sur une conception constructiviste de l'apprentissage et qui met en évidence la nécessité d'une problématisation ou, au moins, d'un questionnement « pour que le regard de l'enfant soit orienté vers les éléments significatifs de ce qu'on lui donne à observer » (*ibid.*) et pour qu'il puisse dès lors construire du savoir et réorganiser son savoir antérieur.

Conclusion

Les finalités éducatives retenues et la posture épistémique d'un programme d'études sont, de notre point de vue, les deux déterminants principaux qui influent sur la manière avec laquelle les enseignants, en y ajoutant leurs propres finalités et options épistémologiques, concevront et mettront en œuvre leurs pratiques d'enseignement. Les éléments critiques que nous venons de rappeler pour la plupart en les synthétisant nous incitent à interpellier les fondements du programme de SHS.

Dans ce sens, nous avons mis en exergue trois composantes d'une perspective épistémologique apte à influencer sur l'enseignement des SHS : une approche dialectique faisant appel au concept central de médiation comme processus de régulation du rapport d'objectivation ; une lecture des éléments de la réalité en tension découlant directement d'une construction dialectique de la réalité humaine et sociale et recourant à une démarche de conceptualisation s'ancrant dans le social historique et dans une appréhension à teneur culturelle de l'agir humain ; le recours au constructionnisme social qui conçoit que la réalité humaine et sociale est un processus dialectique de production sociale mené par la pratique sociale d'êtres humains vivant en société et interagissant socialement par le biais du langage (et de l'acte productif) en s'inscrivant dans un réseau dialectique de rapports socioculturels. À cet égard, le chapitre de Demers, Lefrançois et Éthier (voir le chapitre 2 du présent ouvrage) s'avère une illustration intéressante de cette approche dialogique constructionniste par l'entremise du dispositif mis en œuvre dans le jeu de rôle présenté, étayé par des données historiques pertinentes et fondées. Il témoigne aussi de l'importance d'une intervention médiatrice indispensable et constante d'un enseignant, cognitivement, didactiquement et pédagogiquement compétent, pour réguler les processus d'apprentissage.

Concevoir de la sorte l'enseignement des SHS aurait l'avantage de rejeter toute lecture réifiée de la réalité et de placer les rapports sociaux, constitutifs à la fois de l'humain et du social, au centre de leur étude.

Références

- Ansart, P. (1974). *Les idéologies politiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ariès, P. (1977). *L'homme devant la mort*. Paris : Seuil.
- Bachelard, G. (1971). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bouchard, G. (2000). *Genèse des nations et cultures du nouveau monde. Essai d'histoire comparée*. Montréal : Boréal.
- Burbules, N.C. et Torres, C.A. (2000). Globalization and education: An introduction. Dans N.C. Burbules et C.A. Torres (dir.), *Globalization and Education. Critical Perspectives* (p. 1-26). New York : Routledge.
- Clastres, P. (1974). *La société contre l'État. Recherches d'anthropologie politique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Coron, M. (1991). Carte cognitive et représentation cartographique. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 67-81). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. et Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5-12.
- Engels, F. (1968 [1935]). *Dialectique de la nature* (trad. par É. Bottigelli). Paris : Éditions sociales.
- Fischbach, F. (1999). *Fichte et Hegel. La reconnaissance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Freitag, M. (1973). *Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique* (thèse de doctorat de 3^e cycle en sociologie). Paris : École pratique des Hautes Études, 6^e section.
- Freitag, M. (1986a). *Dialectique et société - Tome 1 : Introduction à une théorie générale du symbolique*. Paris/Montréal : L'âge d'homme/Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Freitag, M. (1986b). *Dialectique et société - Tome 2 : Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société*. Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Freitag, M. (1995). Pour un dépassement de l'opposition entre « holisme » et « individualisme » en sociologie. Dans J.-F. Côté (dir.), *Individualismes et individualité* (p. 264-326). Québec : Septentrion.

- Freitag, M. (2011a). *Dialectique et société – Tome 1 : La connaissance sociologique*. Montréal : Liber.
- Freitag, M. (2011b). *Dialectique et société – Tome 2 : Introduction à une théorie générale du symbolique*. Montréal : Liber.
- Gagnepain, J. (1994). *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Garaudy, R. (1985). *Hegel*. Paris : Bordas.
- Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (dir.) (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gergen, K.J. (1992). The social constructionist movement in modern psychology. Dans R.B. Miller (dir.), *The Restoration of Dialogue. Readings in the Philosophy of Clinical Psychology* (p. 556-569). Washington (D.C.) : American Psychological Association.
- Gergen, K.J. (1995). Social construction and the educational process. Dans L.P. Steffe et J. Gale (dir.), *Constructivism in Education* (p. 17-39). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gergen, K.J. (2001 [1999]). *Le constructionnisme social : une introduction* (trad. A. Robiolo). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Gergen, K.J. et Gergen, M.M. (1991). Toward reflexive methodologies. Dans F. Steier (dir.), *Research and Reflexivity* (p. 76-95). Londres : Sage.
- Gergen, K.J. et Gergen, M.M. (2006 [2004]). *Le constructionnisme social : un guide pour dialoguer* (trad. A. Robiolo). Bruxelles : Satas.
- Goldmann, L. (1966). *Sciences humaines et philosophie suivi de Structuralisme génétique et création littéraire*. Paris : Gonthier.
- Gosselin, M., Lenoir, Y. et Hassani, N. (2005). La structuration par domaines du nouveau curriculum de l'enseignement primaire : une analyse critique du modèle retenu. Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 169-200). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gramsci, A. (1975). *Gramsci dans le texte* (sous la dir. de F. Ricci et J. Bramant). Paris : Éditions sociales.
- Jobin, R. (1990). Le programme des sciences humaines au primaire, réalité en développement bien que... Communication présentée au colloque *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement ?*, 58^e congrès de l'ACFAS, Québec, 14-15 mai.
- Laforest, M. (1991). Les fondements du programme d'études : une analyse. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement ?* (p. 45-53). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Lamotte, J.-L. (2001). *Introduction à la théorie de la médiation. L'anthropologie de Jean Gagnepain*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lee, B. (1985). Intellectual origins of Vygotski's semiotic analysis. Dans J.V. Wertsch (dir.), *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives* (p. 66-93). Cambridge : Cambridge University Press.
- Lenoir, Y. (1990). Apports spécifiques des sciences humaines dans la formation générale au primaire. Dans G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation – Tome 2: Didactique* (p. 681-695). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1991). Deux lectures des champs d'exploration : laquelle privilégier ? Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement ?* (p. 83-104). Sherbrooke : Éditions du CRP
- Lenoir, Y. (1997). Some interdisciplinary instructional models used in the primary grades in Quebec. *Issues in Integrative Studies. An Interdisciplinary Journal*, 15, 77-112.
- Lenoir, Y. (2002). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire : du mythe de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au fantasme de l'univers social en passant par l'illusion des sciences humaines. Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 130-164). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2006). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 13-32). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. et Hasni, A. (2010). Interdisciplinarity in Quebec schools : 40 years of problematic implementation. *Issues in Integrative Studies*, 28, 239-295.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (dir.) (1991). *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement ?* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. et Larose, F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 109-140). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981 ? *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514.

- Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (dir.) (2005a). *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (2005b). Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire: quels fondements et quelles lignes directrices? Un enjeu social et éducatif majeur pour le Québec. Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 11-18). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Maubant, P. et Routhier, S. (2008). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois: continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. Dans L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement entre innovation et tradition* (p. 167-193). Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y., Xypas, C. et Jamet, C. (dir.) (2006). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris: Armand Colin.
- Mazzarino, S. (1973 [1959]). *La fin du monde antique. Avatars d'un thème historiographique*. Paris: Gallimard.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1981). *Programme d'études. Primaire, sciences humaines*. Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1983). *Guide pédagogique, primaire. Sciences humaines (histoire, géographie, vie économique et culturelle) (second cycle)*. Québec: MEQ, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1994). *Préparer les jeunes au XXI^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* (rapport Corbo). Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1997a). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (rapport Inchauspé). Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2000a). 5.3 *Univers social* (document de travail, version du 14 avril 2000). Québec: MEQ, Direction de la formation générale des jeunes.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2000b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire, 1^{er} et 2^e cycles* (version du 1^{er} mars 2000). Québec: MEQ, Direction de la formation générale des jeunes.

- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (version approuvée). Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: MEQ.
- Paturet, J.-B. (2007 [1995]). *De la responsabilité en éducation* (3^e éd.). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Piaget, J. (1970). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.
- Rancière, J. (1995). *La méésentente*. Paris: Éditions Galilée.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. Dans Y. Lenoir, G.-R. Roy, B. Rey et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Scobeltzine, A. (1973). *L'art féodal et son enjeu social*. Paris: Gallimard.
- Shorter, E. (1977 [1975]). *Naissance de la famille moderne, XVIII^e-XX^e siècle*. Paris: Seuil.
- Stengers, I. (2013). *Une autre science est possible! Manifeste pour un ralentissement des sciences* suivi de *William James, Le poulpe du doctorat* présenté par Thierry Drumm. Paris: La Découverte.
- Tremblay-Desrochers, M. (1991). La problématique du développement des habiletés intellectuelles dans l'enseignement des sciences humaines au primaire. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 111-120). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Vandenbergh, F. (2006). L'école de Montréal: théorie critique ou critique théorique de l'« asocété ». *Société*, 26, 115-151.
- Vibert, S. (2006). La référence à la société comme « totalité ». Pour un réalisme ontologique de l'être-en-société (sociologie dialectique et anthropologie holiste). *Société*, 26, 79-113.
- Vygotski, L.S. et Bakhtine, M.M. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 139-168). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Wertsch, J.V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. Dans L.C. Moll (dir.), *Vygotski and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (p. 111-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J.V. et Addison Stone, C. (1985). The concept of internalization in Vygotski's account of the genesis of higher mental functions. Dans J.V. Wertsch (dir.), *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives* (p. 162-179). Cambridge : Cambridge University Press.

À PROPOS DES AUTEURS

Anderson Araújo-Oliveira

araujo-oliveira.anderson@uqam.ca

Anderson Araújo-Oliveira est titulaire d'un doctorat (Ph. D.) en éducation de l'Université de Sherbrooke, professeur-chercheur du Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal et directeur de l'Équipe de recherche et d'analyse des pratiques professionnelles (ERAPP). Il est chercheur associé à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), membre chercheur du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS), du Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative (CRIÉSÉ) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux de recherche portent principalement sur l'intervention éducative en sciences humaines et sociales, la formation en milieu de pratique et l'analyse des pratiques d'enseignement des enseignants et futurs enseignants. Il a codirigé cet ouvrage.

Charlène Bélanger

belanger.charlene@courrier.uqam.ca

Charlène Bélanger est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université du Québec de Montréal. Son projet doctoral porte sur l'enseignement-apprentissage de la pensée critique en biologie au secondaire. Biochimiste et muséologue de formation (M. Sc. Université de Montréal/M. A. Université du Québec à Montréal), elle s'intéresse particulièrement au rôle que peuvent jouer les musées et les centres de sciences dans l'enseignement des sciences à l'école, ainsi qu'à la formation initiale et continue des enseignants.

À Montréal, elle a notamment travaillé à la conception et au développement du projet Éclairs de sciences, lequel offre un accompagnement pédagogique et scientifique aux enseignants des écoles primaires.

Deborah L. Butler

deborah.butler@ubc.ca

Deborah Butler est, depuis 1994, professeure au Department of Educational and Counselling Psychology, and Special Education de la University of British Columbia (UBC). Ses champs d'intérêt comprennent la métacognition et l'autorégulation, la performance stratégique dans les activités complexes, les méthodes de recherche en éducation, les modèles de perfectionnement professionnel en collaboration et les troubles d'apprentissage à l'adolescence et à l'âge adulte.

Sylvie C. Cartier

sylvie.cartier@umontreal.ca

Sylvie Cartier est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal depuis 1998. Ses champs d'intérêt comprennent les difficultés d'apprentissage et l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes, dont l'apprentissage par la lecture, l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques par les enseignants et les conseillers pédagogiques, l'auto- et la corégulation du développement professionnel en collaboration.

Stéphanie Demers

stephanie.demers@uqo.ca

Stéphanie Demers est professeure en fondements de l'éducation au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Ses intérêts et travaux de recherche portent sur l'agentivité historique, le curriculum caché, l'épistémologie pratique dans les pratiques enseignantes et les dimensions épistémologiques de la culture enseignante.

Chantal Déry

chantal.dery@uqo.ca

Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais depuis 2008, Chantal Déry est spécialiste de la didactique des sciences humaines au primaire. Elle s'intéresse notamment à l'enseignement en contexte de classe multiâge, au transfert et à l'enseignement de la géographie au primaire et au secondaire.

Marc-André Éthier

marc.andre.ethier@umontreal.ca

Marc-André Éthier est professeur de didactique à l'Université de Montréal. Il est membre du Groupe de recherche sur l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire (GRECEH) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Au cours des 13 dernières années, ses recherches ont porté sur quatre grands thèmes : l'analyse des outils didactiques offerts aux élèves en Histoire et éducation à la citoyenneté ; le développement de la pensée critique en histoire ; le transfert des apprentissages dans la pratique politique et communautaire ; la délibération démocratique en classe de sciences sociales.

Laurence Ferragne-Ducasse

laurenceferragne@hotmail.com

Enseignante au primaire, Laurence Ferragne-Ducasse est diplômée en sciences politiques. Elle a complété sa formation par un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et a travaillé comme assistante de recherche en didactique au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse particulièrement à l'enseignement des sciences humaines.

Pierre-Luc Fillion

pierre-luc.fillion@uqtr.ca

Enseignant au secondaire et étudiant à la maîtrise au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Pierre-Luc Fillion est titulaire d'un baccalauréat en enseignement au secondaire, profil univers social (UQTR, 2012). Ses études de 2^e cycle portent sur les représentations qu'ont les enseignants du primaire de l'éducation à la citoyenneté.

Nadine Fink

nadine.fink@unige.ch

Nadine Fink est titulaire d'un master en histoire et d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le champ de la didactique de l'histoire. Elle est maître-assistante à l'Université de Genève, au sein de l'équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (EDHICE), et chargée d'enseignement à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Ses travaux portent en particulier sur les représentations et les usages du passé dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire. Une de ses dernières publications, *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale de l'espace public au monde scolaire*, est parue en 2014.

Jean-Louis Jadoulle

jljadoulle@ulg.ac.be

Docteur en philosophie et lettres (histoire) de l'Université catholique de Louvain, Jean-Louis Jadoulle est professeur à l'Université de Liège où il assure la responsabilité du Service de didactique spéciale de l'histoire. Il assure ou a assuré la codirection de plusieurs thèses de doctorat en didactique de l'histoire et la conduite de différentes recherches sur l'apprentissage et l'évaluation des compétences en histoire, les modalités d'usage des manuels scolaires d'histoire ainsi que les acquis culturels des élèves au sortir de l'enseignement secondaire. Expert auprès de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique et du ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique, il a participé étroitement à la conception et à l'évolution des nouveaux curriculums de formation visant le développement de compétences en histoire. Enseignant en histoire au secondaire, puis formateur d'enseignant en formation initiale et continue, il est aussi directeur de trois collections de manuels scolaires d'histoire et de sciences humaines (*Construire l'Histoire*, *FuturHist* et *@u monde, citoyen!*) qui font référence en Communauté française de Belgique. Ces publications ont été primées par l'Université libre de Bruxelles (prix Jean-Teghem 2009), le Parlement de la Communauté française (prix 2010 du meilleur ouvrage pour l'enseignement ou l'éducation permanente) et, conjointement, par le Conseil économique et social wallon et le Conseil wallon de la politique scientifique (prix Zénobe 2012). Il est également membre de l'International Society of Didactics of History et de la International Research Association for History and Social Sciences Education.

Nicole Landry

nicole.landry@uqtr.ca

Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Nicole Landry enseigne l'évaluation ainsi que les théories et les mécanismes de l'apprentissage. Elle détient un doctorat en éducation (Université du Québec à Montréal, 2007) et s'intéresse à l'action, à la perception et au langage comme vecteurs de l'apprentissage. Cet intérêt rejoint ses préoccupations pour l'évaluation de dispositifs de formation et d'évaluation centrés sur l'apprenant, ses actions et ses processus cognitifs.

Marie-Claude Larouche

marie-claude.larouche@uqtr.ca

Titulaire d'une thèse en sciences de l'éducation (Sorbonne, 1999), Marie-Claude Larouche est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), responsable de la didactique des sciences humaines au primaire et à l'adaptation scolaire. Auparavant, elle a occupé diverses fonctions au Musée McCord d'histoire canadienne de 2000 à 2010, en lien avec l'action éducative et culturelle et le développement des ressources numériques. Elle est membre du Laboratoire d'études et de recherches transdisciplinaires et interdisciplinaires en éducation (LERTIE) de l'UQTR, du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et du Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal (LHPM) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses travaux portent principalement sur l'exploitation pédagogique des ressources patrimoniales réelles et numériques, et la médiation culturelle, investiguant les liens qui peuvent se tisser entre les milieux éducatifs formel et non formel. Elle a codirigé cet ouvrage.

Johanne Lebrun

johanne.lebrun@usherbrooke.ca

Johanne Lebrun est professeure titulaire au Département d'enseignement préscolaire et primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke en didactique des sciences humaines et sociales. Elle est membre du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences et chercheure associée à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative.

David Lefrançois

david.lefrancois@uqo.ca

David Lefrançois est professeur à l'Université du Québec en Outaouais, Campus de Saint-Jérôme et chercheur associé au Centre de recherche inter-universitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il est également responsable de l'équipe de recherche sur la Diversité scolaire et l'éducation citoyenne (DiSEC) et membre de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU) du Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Il a codirigé deux ouvrages collectifs, dont *Didactique de l'univers social au primaire* (2012), et coécrit de nombreux articles de nature scientifique et professionnelle avec Marc-André Éthier.

Yves Lenoir

y.lenoir@videotron.ca

Yves Lenoir, docteur en sociologie de la connaissance de l'Université Paris 7, est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Commandeur de l'Ordre de la Couronne (Belgique), il est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE) et membre du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS). Ses travaux de recherche portent sur l'analyse des pratiques d'enseignement au primaire, approchées sous les angles de leurs rapports aux orientations curriculaires, de la tension entre les finalités d'instruction et de socialisation, et des dispositifs instrumentaux et procéduraux mis en œuvre dans les relations d'enseignement-apprentissage.

Virginie Martel

virginie_martel@uqar.ca

Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, depuis 2005, Virginie Martel est spécialiste de la didactique en sciences humaines au primaire. Elle s'intéresse notamment aux questions didactiques liées à la lecture dans les disciplines des sciences humaines et aux différents supports d'apprentissage permettant l'acquisition de connaissances et le développement de la pensée critique.

Anik Meunier

meunier.anik@uqam.ca

Anik Meunier a mené un doctorat (Ph.D.) en cotutelle dans le domaine de l'éducation, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et en sciences de l'information et de la communication, option muséologie, à l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse (UAPV), en France. Elle a poursuivi ses travaux de recherche et des enseignements dans le cadre d'un postdoctorat, à l'Université catholique de Louvain (UCL), en Belgique. Elle est actuellement professeure en muséologie et en éducation à l'UQAM, où elle dirige le groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM). Elle s'intéresse au champ des médiations culturelles, c'est-à-dire à l'analyse des pratiques professionnelles des acteurs, aux méthodes qu'ils mobilisent et à leurs effets sur les différentes catégories de publics. Il s'agit notamment des médiations mises en œuvre dans le patrimoine et les musées connues sous le nom d'éducation muséale.

Carla L. Peck

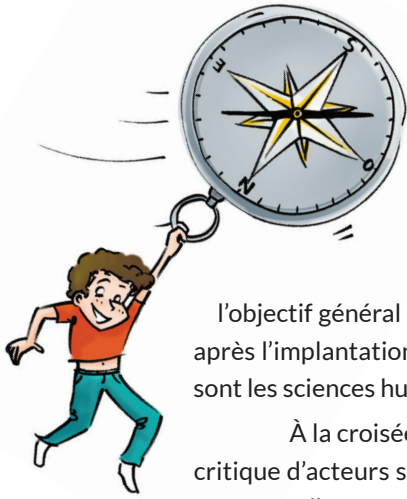
carla.peck@ualberta.ca

Professeure associée au Département *Elementary Education*, de la Faculté de l'éducation de la University of Alberta, Carla Peck est rédactrice en chef de la revue *Theory & Research in Social Education*. Elle a présidé le comité du groupe d'intérêt spécialisé sur l'enseignement de l'histoire (Teaching History SIG Chair) de l'American Educational Research Association (AERA), en 2012-2013, et le comité du programme de ce même comité (AERA Teaching History SIG Program Chair), en 2011-2012. Elle a siégé comme arbitre dans un comité du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada (2011-2013). Elle est aussi membre de comité aviseur du Legislative Assembly of Alberta Education (depuis 2010), représentante universitaire pour l'Alberta Teachers' Association Social Studies Council, et membre du comité aviseur du Projet de la pensée historique/The Historical Thinking Project (<<http://historicalthinking.ca>>). Elle s'intéresse aux questions de recherche concernant la pensée historique, la diversité ethnique et la citoyenneté. Dans sa thèse de doctorat (University of British Columbia, 2009), elle a analysé le rapport entre l'identité ethnique des élèves et leur compréhension de la pertinence historique d'événements de l'histoire du Canada.

Steve Quirion

steve-quirion@cspi.qc.ca

Steve Quirion est conseiller pédagogique et responsable du Service national du RÉCIT de l'univers social (RÉCITUS). Dans son mandat, il intervient auprès des écoles primaires et secondaires sur la question de l'intégration des technologies en histoire et géographie. Enseignant de formation, il détient un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en communautés virtuelles et une maîtrise en histoire de l'Université de Sherbrooke (2008) qui porte sur l'utilisation de la ligne du temps comme outil d'analyse des événements et des processus historiques en enseignement de l'histoire.



AVEC LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC
au tournant du ^{xxi}^e siècle, les finalités assignées
à l'enseignement de l'histoire et de la géographie au
primaire ont été révisées en profondeur et assorties à

l'objectif général de construire la conscience sociale du citoyen. Treize ans
après l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise, que
sont les sciences humaines devenues ?

À la croisée de travaux de recherche en didactique et de la réflexion
critique d'acteurs scolaires, cet ouvrage offre des regards variés sur la mise
en œuvre d'un programme d'études jugé important pour la formation intellec-
tuelle, sociale et culturelle des jeunes, celui de l'univers social. Alors que des
chercheurs se penchent sur l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire et de
la géographie, de même que sur les ressources disponibles et sur la formation
initiale et continue, des acteurs du milieu scolaire traitent de considérations
pratiques relatives à l'intervention éducative. Enfin, trois chercheurs chevron-
nés du Québec, du Canada anglais et de l'Europe commentent différentes
contributions réunies dans l'ouvrage et les situent dans un horizon plus vaste.

Les initiatives conjuguées de ces multiples chercheurs et interve-
nants, ainsi que le caractère novateur de leurs travaux, sont susceptibles de
contribuer à l'essor d'une didactique des sciences humaines au primaire tenant
compte du contexte socioéducatif québécois.

MARIE-CLAUDE LAROUCHE, Ph. D., est professeure et chercheure au Département
des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, responsable
de la didactique des sciences humaines au primaire et à l'adaptation scolaire.

ANDERSON ARAÚJO-OLIVEIRA, Ph. D., est professeur et chercheur au Département
de didactique de l'Université du Québec à Montréal et directeur de l'Équipe de
recherche et d'analyse des pratiques professionnelles (ERAPP).

AVEC LA COLLABORATION DE Anderson Araújo-Oliveira, Charlene Bélanger, Deborah
L. Butler, Sylvie C. Cartier, Stéphanie Demers, Chantal Déry, Marc-André Éthier,
Laurence Ferragne-Ducasse, Pierre-Luc Fillion, Nadine Fink, Jean-Louis Jadouille,
Nicole Landry, Marie-Claude Larouche, Johanne Lebrun, David Lefrançois, Yves Lenoir,
Virginie Martel, Anik Meunier, Carla L. Peck et Steve Quirion.