

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL AU PREMIER CYCLE DU
PRIMAIRE : PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS D'UNE
COMMISSION SCOLAIRE DE CHAUDIÈRE-APPALACHES**

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© MÉLISSA DROLET

Août, 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Julie Mélançon, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Virginie Martel, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Julia, Poyet, examinatrice externe, Université du Québec à Montréal

Dépôt initial le 14 avril 2014

Dépôt final le 18 août 2014

AVANT-PROPOS

Cette recherche naît d'un amour profond pour le domaine de l'univers social. Après seulement quelques années en enseignement au primaire, il est facile de se rendre compte que ce domaine est en général mal aimé, puisque mal connu, et quelque peu délaissé. Ce constat est d'autant plus flagrant au premier cycle du primaire.

De nombreuses fois au cours des quatre dernières années, des enseignants de première ou deuxième année m'ont questionnée à propos du sujet de mon mémoire de maîtrise. Dès la réponse obtenue, je recevais ce même commentaire: « Ah oui ? Pourquoi l'univers social au premier cycle ? Il n'y en a pas, on n'en fait pas ! ». Chaque fois, ce commentaire consolidait ma volonté de poursuivre ma recherche.

J'espère que les études sur le sujet inonderont la communauté scientifique dans le futur et j'espère que les enseignants du primaire comprendront à quel point ce domaine est intéressant, riche, important et attrayant pour les jeunes (lorsque bien amené et enseigné). Ce mémoire, c'est ma contribution personnelle à l'enrichissement de cette compréhension.

Ce dernier, bien entendu, n'aurait pu exister sans l'aide et le soutien de plusieurs personnes que je tiens à remercier. Tout d'abord, il me sera toujours impossible d'assez remercier Madame Virginie Martel, ma directrice de recherche. Merci pour toutes les heures passées à lire et à relire ces pages. Merci pour son soutien et ses innombrables commentaires plus pertinents les uns que les autres. Merci surtout d'avoir cru en moi et de m'avoir poussée à me dépasser; sans elle, jamais je n'aurais pu mener à terme ce gros projet.

Je voudrais aussi remercier ma famille et mes amis pour leur soutien et leur patience. Francis, merci d'avoir été là et d'avoir cru en moi, merci d'avoir nourri sans cesse ma confiance en moi. Désolée pour les sauts d'humeur et les crises existentielles et merci d'être encore là malgré ceux-ci. Merci maman et Stéphane pour votre appui inconditionnel ; vous avez été les premiers à croire à ce projet. Merci Mimi pour ton aide précieuse, ton écoute et ton anglais remarquable ! Merci à tous mes amis qui, de près ou de loin, ont pensé à moi, m'ont appuyée et soutenue (plus particulièrement Nancy, Catherine et Jean-Michel).

Finalement, j'aimerais remercier Julia Poyet (examinatrice externe et experte consultée) pour toutes les propositions d'ajouts et de modifications proposées pour ma recherche. Obtenir les commentaires d'une chercheuse chevronnée dans le domaine a été très enrichissant. J'aimerais aussi remercier Julie Mélancon (présidente du jury) pour son travail rigoureux. Les questionnements et propositions qu'elle a su soulever suite à la lecture de mon mémoire furent très pertinents et très appréciés.

RÉSUMÉ

Depuis l'arrivée, en 2002, du nouveau programme de formation dans les écoles primaires du Québec, ce que l'on appelait autrefois les sciences humaines se nomme maintenant *univers social*. Ce domaine de formation, qui regroupe les disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, est encore trop peu exploré dans les recherches au Québec, surtout en ce qui a trait à son enseignement à l'école primaire. Malgré la présence d'une compétence reliée à ce domaine de formation et prescrite pour le premier cycle du primaire, l'enseignement de l'univers social au premier cycle semble peu considéré et mis en œuvre, du moins si l'on considère les échos du milieu.

À notre connaissance, aucune recherche ne fait état de l'enseignement de l'univers social dans les classes de première et deuxième années du primaire. Conséquemment, cette recherche a comme objectif de dresser un premier portrait de la situation actuelle de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire. Pour ce faire, les enseignants du premier cycle du primaire de la Commission scolaire des Navigateurs ont été sollicités afin de compléter un questionnaire de recherche permettant de décrire certaines de leurs connaissances et pratiques en ce qui a trait à l'enseignement du domaine de l'univers social. Pour cette recherche, 38 enseignants sur une population de 183 ont répondu à ce questionnaire. Suite à l'analyse des résultats obtenus, il est possible de dresser un tout premier portrait de la situation de l'enseignement de l'univers social dans les classes des répondants. Essentiellement, l'analyse des résultats nous permet d'observer que les connaissances des enseignants en ce qui a trait au programme d'univers social sont très minces, voire insuffisantes pour assurer un enseignement adéquat de ce domaine de formation. Pour ce qui est de l'enseignement comme tel du domaine, il est possible de conclure qu'il est limité, parfois inexistant, mais que les ressources et les stratégies utilisées par les enseignants semblent toutefois adéquates, puisqu'elles sont celles jugées utiles et pertinentes dans la littérature.

Cette recherche contribue à l'avancement scientifique des connaissances quant à l'enseignement de l'univers social, particulièrement au premier cycle du primaire, un domaine peu étudié. Le portrait dressé est un premier pas; d'autres recherches (avec de plus larges échantillons) devront suivre afin, entre autre, que les fondements et l'apport de l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle soient mieux compris et mieux réfléchis.

Mots clés : univers social, premier cycle du primaire, connaissances des enseignants, pratiques pédagogiques.

ABSTRACT

Since the implementation, in 2002, of the new education program in Québec elementary schools, what used to be called Social Studies is now named *univers social*. This subject area combining the disciplines of history, geography and citizenship education is a topic still rarely addressed by Québec studies, particularly regarding its teaching in elementary schools. Despite a defined competency related to this field in the education program and its prescription for the first elementary cycle, there seems to be a confusion in schools in regard to its teaching. Yet, no research currently takes into account the teaching of *univers social* in first and second grades.

This research aims to draw an initial picture of the existing situation of the teaching of *univers social* in elementary cycle one. In order to achieve this, teachers of first and second grades working within the *Commission scolaire des Navigateurs* were asked to complete a questionnaire to describe some of their knowledge and practices towards their teaching of *univers social*. It appears that 38 teachers out of a population of 183 responded to the questionnaire. Following analysis of the obtained results, it is possible to identify some trends of the current teaching of *univers social* in the respondent's classes. Essentially, the analysis of the collected data shows that the knowledge possessed by teachers in regard to the *univers social* program are very thin and even insufficient to provide an adequate education in this specific subject area. Concerning the teaching provided by the respondents, it is possible to conclude that it is limited and sometimes almost non-existent. However, the resources and teaching methods used are adequate.

This research contributes to the advancement of knowledge on teaching of *univers social*, particularly in the elementary cycle one, poorly covered by studies in Quebec. It paves the way for studies with larger samples.

Keywords : social studies, elementary cycle one, teacher's knowledge, pedagogical strategy

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	VII
RÉSUMÉ	IX
ABSTRACT	XI
TABLE DES MATIÈRES	XIII
LISTE DES TABLEAUX	XIX
LISTE DES FIGURES	XXI
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	5
1.1 L'univers social au primaire aujourd'hui :	
regard sur les orientations officielles	5
1.1.1 Le domaine de l'univers social au primaire : caractéristiques générales	6
1.1.2 Les attentes et compétences du domaine à tous les cycles du primaire	7
1.2 L'importance d'un enseignement-apprentissage précoce des sciences humaines	9
1.2.1. Le rôle du premier cycle du primaire quant au domaine de l'univers social	10
1.2.2. Les sciences humaines au premier cycle du primaire : état de la recherche	11
1.2.3. Les sciences humaines au premier cycle du primaire : échos du milieu de pratique	12
1.3 Les objectifs de la recherche	13
1.4 Pertinence sociale et scientifique de la recherche	14
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	15
2.1 Les connaissances des enseignants	16
2.1.1 Quelques définitions	16
2.1.2 L'univers social au premier cycle du primaire	17
2.1.2.1. La compétence du premier cycle en univers social	18
2.1.2.2 Le temps, l'espace et la société :	

les trois concepts fondamentaux à l'étude	19
2.1.2.3 Les savoirs essentiels prescrits pour le premier cycle du primaire	22
2.2 Enseignement et pratiques d'enseignement	24
2.2.1 Définitions	24
2.2.2. Quoi enseigner : regard sur les apprentissages visés	27
2.2.3. Avec quoi enseigner : regard sur les outils et les supports didactiques	29
2.2.3.1. Le matériel didactique	28
2.2.3.2. Les outils pour l'enseignement spécifique des sciences humaines	30
2.2.3.3 Les technologies de l'information et de la communication (TIC)	34
2.2.3.4. La littérature jeunesse	36
2.2.3.5. Les ressources externes	37
2.2.4. Comment enseigner : regard sur les approches pédagogiques à privilégier	40
2.2.4.1. La démarche de recherche	41
2.2.4.2. L'approche conceptuelle	45
2.2.4.3. L'approche par problèmes	50
2.2.4.4. Le projet	51
2.2.4.5. Le questionnement	53
2.2.4.6. Le travail en groupe ou les groupes d'apprentissage coopératif	54
2.2.4.7. Le débat	56
2.2.4.8. L'exposé magistral ou formel	57
2.3 Synthèse réflexive	58
CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	61
3.1 Type de recherche	61
3.2 Population cible et échantillon	61
3.2.1 Population cible	62

3.2.2 Échantillon de recherche	62
3.2.2.1. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon	63
3.3 Outils de collecte de données : le questionnaire	66
3.3.1. Le questionnaire d'enquête élaboré	67
3.3.2 Vérification du questionnaire :	
la pré-expérimentation du questionnaire	70
3.4 Analyse des données	71
3.5 Les limites de cette étude	72
CHAPITRE 4 : LES RÉSULTATS	77
4.1. Les connaissances des enseignants à l'égard du programme	77
4.1.1. Connaissance de la compétence du premier cycle	78
4.1.2. Connaissance des composantes de la compétence	81
4.1.3. Connaissance des savoirs essentiels	83
4.1.4. Connaissance des cadres de référence	87
4.1.4.1 Connaissance du cadre de référence spatial	87
4.1.4.2 Connaissance du cadre de référence temporel	90
4.2. Les caractéristiques principales de l'enseignement	
de l'univers social des répondants	93
4.2.1 Temps alloué à l'enseignement de l'univers social	93
4.2.2 La prescription d'application du programme	95
4.2.2.1 Domaines d'apprentissages durant lesquels se fait	
l'enseignement de l'univers social	96
4.2.3 Les contenus enseignés	98
4.2.3.1 Les connaissances privilégiées	98
4.2.3.2. Les techniques privilégiées	102
4.2.4 Les outils et supports didactiques privilégiés	104

4.2.4.1 Le matériel didactique utilisé	105
4.2.4.2 Autres outils et supports didactiques privilégiés	107
4.2.4.3 Autres outils et supports didactiques utilisés mais non mentionnés dans la recherche	110
4.2.5 Les stratégies d'enseignement privilégiées	111
4.2.6 Moyens/activités/stratégies utilisés lors de l'enseignement de l'univers social	115
 CHAPITRE 5 : DISCUSSION	 121
5.1 Rappels méthodologiques et sociodémographiques	121
 5.2 LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS	 122
5.2.1 Des connaissances très parcellaires quant à la compétence visée	123
5.2.2 Les composantes de la compétence encore plus méconnues	124
5.2.3 Les savoirs essentiels : les techniques aux dépens des connaissances	125
5.2.4 Une connaissance différenciée des cadres de référence	126
5.2.4.1 Le cadre de référence spatial : bien connu des enseignants	127
5.2.4.2 Le cadre de référence temporel : connu en partie seulement	127
5.2.5 Conclusion sur les connaissances des enseignants	128
 5.3 Les caractéristiques principales de l'enseignement de l'univers social	 130
5.3.1 L'univers social intégré aux autres domaines d'apprentissage	131
5.3.2 Le « quoi enseigner »	133
5.3.2.1 Un enseignement basé sur des savoirs « essentiels »	133
5.3.2.1.1 Des connaissances près de la vie des élèves	133
5.3.2.1.2 Les techniques : le temps préféré à l'espace	135
5.3.3 Le « avec quoi enseigner »	137
5.3.3.1 Des manuels peu utilisés	137
5.3.3.2 Autres outils et supports didactiques privilégiés : les outils	

spécifiques à l'enseignement de l'univers social peu utilisés	139
5.3.3.2.1 Des TIC utilisées de façon ponctuelle	141
5.3.3.2.2 La littérature jeunesse : une ressource préconisée	142
5.3.3.2.3 Des ressources externes très peu utilisées	144
5.3.4 Le « comment enseigner » : les stratégies d'enseignement privilégiées	146
5.3.4.1 L'exposé magistral peu priorisé	147
5.3.4.2 Le questionnement : une stratégie mise de l'avant	147
5.3.4.3 Le travail en groupe coopératif : une stratégie elle aussi privilégiée	148
5.3.4.4 La discussion ou le débat : des stratégies mises de côté	148
5.3.4.5 L'approche par problèmes : peu utilisée	149
5.3.4.6 La démarche de recherche : une stratégie oubliée	150
5.3.4.7 L'utilisation du projet, une approche elle aussi délaissée	151
5.3.5 Conclusion sur les caractéristiques principales de l'enseignement de l'univers social	151
CHAPITRE 6 : CONCLUSION	153
6.1 Les limites de cette recherche	156
6.2 Les recherches à venir	156
ANNEXE I	159
ANNEXE II	161
ANNEXE III	163
ANNEXE IV	165
ANNEXE V	167
ANNEXE VI	181
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	183

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Nombre d'années d'expérience des répondants en enseignement	65
Figure 2 : Niveau d'enseignement des répondants	65
Figure 3 : Réponses obtenues (en pourcentage) à la question 1 : « Quelle est la compétence du domaine de l'univers social visée au premier cycle du primaire (N =29).....	80
Figure 4 : Réponses obtenues (en pourcentage) à la question 2 : « Nommez quelques-unes ou l'ensemble des composantes de cette compétence » (N = 29)	83
Figure 5: Réponses obtenues (en pourcentage) à la question 4: « Selon le programme, quels cadres de référence spatiaux faut-il privilégier dans l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle » (N = 29)	89
Figure 6 : Réponses obtenues (en pourcentage) à la question 5 : « Selon le programme, quels cadres de référence temporels faut-il privilégier dans l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle » (N = 29)	92
Figure 7 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction du nombre de minutes qu'ils consacrent à l'enseignement de l'univers social dans un cycle de 10 jours (N = 29)	94
Figure 8 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction de la façon dont ils enseignent l'univers social (N = 29)	96
Figure 9 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction du ou des domaine(s) d'apprentissage à travers lequel/lesquels ils enseignent l'univers social (N=27)	97
Figure 10 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction des connaissances qu'ils travaillent ou développent en classe dans leur enseignement de l'univers social (N = 29)	101
Figure 11 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction des outils (techniques) qu'ils utilisent/ développent en classe dans leur enseignement de l'univers social (N = 29)	104

Figure 12 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction de leur fréquence d'utilisation d'un matériel didactique lors de leur enseignement de l'univers social (N = 29)	106
Figure 13 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction de leur fréquence d'utilisation des outils et supports didactiques dans leur enseignement de l'univers social (N = 29 ou N = 28)	108
Figure 14 : Répartition des pourcentages des outils et supports didactiques utilisés très régulièrement	109
Figure 15 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction de leur fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement dans leur enseignement de l'univers social (N = 28 et N = 29)	113
Figure 16 : Répartition des pourcentages des stratégies d'enseignement utilisées très régulièrement	114
Figure 17 : Répartition des pourcentages des stratégies d'enseignement délaissées	114

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au cours des dernières décennies, les réflexions en ce qui a trait aux sciences humaines à l'école, donc les réflexions à propos principalement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, ont été nombreuses. Principalement, ces réflexions sont le fait des didacticiens des sciences humaines au primaire (peu nombreux), des didacticiens de l'histoire ou de la géographie au secondaire (beaucoup plus nombreux) et parfois des disciplinaires (les historiens et les géographes). Au cœur de ces réflexions, l'histoire, de par sa portée sociale et idéologique, occupe une large place.

Les différents intervenants intéressés à l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines ont cherché au cours des dernières années à réfléchir, entre autres, aux fondements des sciences humaines (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009a; Lebrun, Gagné et Lalongé, 2006; Lenoir, 1990; Lenoir et Laforest, 1991, 2000; Martineau, 2006, 2010; Spallanzani et al., 2001), aux approches et aux ressources à privilégier pour assurer des apprentissages optimaux (Audigier, 1996; Chabot, 1991; Gervais et Gadoury, 1991; Lebrun, 2001, 2006, 2009b; Lebrun et al., 2006; Lenoir, 1990, 2002; Martineau, 2007; Niclot et Aroq, 2006; Passe, 2006; Spallanzani et al., 2001; Wiersma, 2008; Yali et Hoge, 2005) et aux représentations et aux pratiques pédagogiques des enseignants (Bouhon, 2009a, 2009b, 2010; Dionne, 2010; Gervais, 2009; Lebrun et al., 2006; Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir, 2010; Moisan, 2010, 2011). Parallèlement, ils ont aussi porté leur attention sur la place réelle occupée dans les curriculums et dans les classes par les disciplines des sciences humaines (Audigier, 2006; Chabot, 1991; Gauthier et Saint-Jacques, 2002; MEQ, 1996b; Lenoir, 1990, 2002; Lenoir et Laforest, 1991; Yali et Hoge, 2005).

En ce qui a trait plus particulièrement à l'état de l'enseignement des sciences humaines au Québec avant la réforme actuelle, les constats régulièrement posés vont dans le sens suivant : les sciences humaines peinent à prendre leur place à l'école et le temps d'enseignement des disciplines qui y sont associées est inférieur au temps prescrit

(Lefebvre et Allard, 1976; Lenoir, 1990, 2002; MEQ, 1996b). Dans la hiérarchie des matières scolaires, tant au Québec qu'en France, les sciences humaines arrivent en effet loin, en considération et en temps, derrière le français et les mathématiques (Audigier, 2006; Lenoir, 1990 et 2002; Yali et Hoge, 2005). Et pour cause ; au tournant des années 90, aux yeux des intervenants du milieu scolaire, des parents et même des élèves, les disciplines des sciences humaines sont perçues comme des matières « secondaires », des matières de second ordre (Lenoir, 1990). De surcroît, ces matières sont considérées par un grand nombre d'élèves d'hier et d'aujourd'hui comme étant inintéressantes, du moins tel qu'elles sont abordées en classe (Lefebvre, 1995; Martineau, 2010; Truchot, 1998).

Parallèlement à ces constats, il apparaît également que l'application des programmes d'histoire connaît de nombreuses lacunes. Celles-ci concernent plus spécifiquement la pertinence des contenus d'enseignement (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Martineau, 2010; Olwell et Raphael, 2006), la méconnaissance des orientations pédagogiques préconisées (Lebrun et Araujo-Oliveira, 2010; Lenoir et Laforest, 1991), la surutilisation des manuels (Chabot, 1991; Lebrun, 2001, 2006, 2009b; Lenoir 2002; Martineau, 2006; Niclot et Aroq, 2006; Olwell et Raphael, 2006; Spallanzani et al., 2001; Yali et Hoge, 2005) la place réelle accordée à l'enseignement et à l'apprentissage de la méthode historique (Boutonnet, 2009, 2013; Demers, 2011; Martineau, 1999; Martineau et Déry, 2002; Moisan, 2010) et la portée encore trop présente de la mémorisation au détriment d'une réelle compréhension¹.

Au tournant des années 90, la situation paraît à ce point préoccupante (Gravel, 1998) que des États généraux sur l'éducation sont mis en place. Ces états généraux, dans lesquels l'enseignement de l'histoire occupera une place prépondérante (MEQ, 1996), ont conduit à

¹ En ce qui a trait à l'histoire par exemple, la société québécoise des années 1980-1990 la considérait « comme un bagage encyclopédique à connaître par cœur » (Dumont, 1989). On utilisait alors un mode plus *transmissif* pour enseigner l'histoire. Le lien entre la société et l'histoire se faisait presque seulement par le récit d'une époque précise (Dalongeville, 1995; Ruby, 1988). Pourtant, les programmes alors en vigueur (MEQ, 1981 et MEQ 1982-a, 1982-b) ne correspondaient pas du tout à cette vision. Au contraire, ils préconisaient une approche de l'histoire et de la géographie tournée vers la compréhension et la maîtrise progressive des outils intellectuels propres aux disciplines des sciences humaines. D'après Martineau (1999), ces programmes étaient par contre *inapplicables* dans la réalité de la classe.

ce que l'on nomme aujourd'hui le Renouveau pédagogique et le nouveau programme de l'école québécoise (MEQ, 2001).

Depuis septembre 2002, ce nouveau programme de formation, né de la volonté d'adapter l'école aux enjeux contemporains, s'est implanté progressivement à tous les niveaux de la scolarisation obligatoire (primaire et secondaire). Au primaire, les différentes disciplines scolaires ont été regroupées en cinq grands domaines d'apprentissage: les langues, la mathématique, la science et la technologie, les arts, le développement personnel et l'univers social (MEQ, 2001).

Le programme d'univers social, qui regroupe les disciplines de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, vise la construction de la conscience sociale de l'élève afin que ce dernier « puisse agir en citoyen responsable et éclairé » (MEQ, 2001). Conséquemment, les apprentissages visés par ce domaine de formation sont « des clés de voûte dans la formation des jeunes québécois (...) » (Gagné, 2006a, p.18).

Très peu de recherches font état de ce qui se passe dans les classes du premier cycle du primaire en ce qui a trait à l'enseignement de l'univers social. Pourtant une compétence importante reliée à ce domaine est énoncée dans le programme de formation soit « *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* » (MEQ, 2001). Conséquemment, cette recherche vise à dresser le portrait de la situation actuelle de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire dans une commission scolaire du Québec, soit celle des Navigateurs. Pour ce faire, un questionnaire d'enquête a été élaboré et distribué. Les enseignants du premier cycle du primaire volontaires ont été invités à le compléter.

Dans les premier et deuxième chapitres de ce mémoire, la problématique et le cadre théorique essentiels à cette étude sont présentés. Par la suite, au troisième chapitre, le cadre méthodologique et, entre autres, le questionnaire d'enquête utilisé dans le cadre de cette

étude sont exposés. Dans le quatrième chapitre, les résultats au questionnaire d'enquête sont présentés en détails et ces mêmes résultats sont analysés et discutés dans le cinquième chapitre de la recherche. Finalement, le sixième chapitre propose une courte conclusion. C'est dans celle-ci que sont exposées les limites de l'étude et les futures perspectives de recherches.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique étudiée dans cette recherche. Le problème concerne la méconnaissance actuelle de l'état de l'enseignement du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire. Le domaine de formation nommé « univers social » réfère plus spécifiquement, rappelons-le, aux disciplines de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Ces disciplines, autrefois associées à ce que l'on appelait les sciences humaines², sont considérées comme des « clés de voûte dans la formation des jeunes québécois (...) » (Gagné, 2006a, p.18) qui doivent aujourd'hui s'adapter à des nouvelles réalités socio-culturelles.

1.1 L'UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE AUJOURD'HUI : REGARD SUR LES ORIENTATIONS OFFICIELLES

Depuis septembre 2002, le programme de formation de l'école québécoise (le PFEQ), né de la volonté d'adapter l'école aux enjeux contemporains, s'est implanté progressivement à tous les niveaux de la scolarisation obligatoire (primaire et secondaire). Suite aux multiples recherches et réflexions visant à déterminer les besoins de formation des élèves québécois, ce dernier arbore une triple orientation. En effet, il vise une formation globale et diversifiée, une formation à long terme ainsi qu'une formation ouverte sur le monde (MEQ, 2001), dans le but de préparer les citoyens de demain à relever les défis que leur société leur imposera. De plus, il est important de mentionner que la mission de l'école

² Qui d'ailleurs semble être le terme générique utilisé actuellement un peu partout dans le monde (*social studies* pour l'anglais).

est maintenant d'instruire, de socialiser et de qualifier (MEQ, 2001). Ce nouveau programme met l'accent sur la « démocratisation de l'apprentissage » (MEQ, 2001, p.2).

Ces changements invitent les enseignants à changer leurs pratiques afin de faire acquérir aux élèves les apprentissages qui sont déterminés par le curriculum (instruire), de développer des attitudes et conduites sociales qui sont conformes aux règles, normes et valeurs de la société (socialiser) et d'assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves (qualification). Pour ce faire, les enseignants doivent, entre autres, se concentrer sur l'élève « (...) *en tant que sujet apprenant, sur les perspectives transversales et interdisciplinaires et sur le rehaussement culturel* » (Lenoir, Maubant et Routhier, 2008, p.172).

Le nouveau programme propose d'ailleurs le développement de compétences transversales et de domaines généraux de formation qui transcendent les diverses disciplines dans le but de permettre à l'élève d'établir des liens entre les apprentissages réalisés à l'école et ceux liés à la vie quotidienne (MEQ, 2001). De même, il favorise le décroisement disciplinaire puisqu'il regroupe les différentes disciplines scolaires en cinq grands domaines d'apprentissage: les langues, la mathématique, la science et la technologie, les arts, le développement personnel et l'univers social.

1.1.1 Le domaine de l'univers social au primaire : caractéristiques générales

Dans le cadre du renouveau pédagogique mis en place depuis 2001, l'enseignement de l'univers social a été repensé de manière très complète. En effet, tant les contenus et leur organisation que la démarche d'enseignement et d'apprentissage ont été revus (Lebrun et Araujo-Oliveira, 2009a) au primaire comme au secondaire. Alors que les programmes élaborés en 1981 visaient la formation d'un citoyen apte à participer de façon active au développement socioéconomique de sa société, le programme actuel vise donc la formation d'un citoyen réflexif et critique (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009a).

Pour ce faire, le développement de compétences disciplinaires et la construction de savoirs essentiels sont visés (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009a). Plus spécifiquement, les disciplines rattachées au domaine de l'univers social doivent favoriser l'acquisition d'outils conceptuels qui permettront à l'élève de comprendre le monde dans lequel il vit et de s'y insérer de manière harmonieuse (MEQ, 2001). Entre autre chose, l'élève dans ce contexte doit être invité à « (...) expliquer de façon rigoureuse et systématique, des réalités sociales et mettre en perspective des réalités sociales. » (MEQ, 2001, p.165). Pour y parvenir, l'enseignement de l'univers social doit permettre à l'élève d'étudier l'histoire et le territoire québécois, mais aussi d'autres sociétés et territoires lui permettant des comparaisons, des interprétations et une plus grande ouverture à la diversité (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009a). Conséquemment, le nouveau programme est explicitement centré sur la dynamique interactionnelle des sociétés et la perspective comparative synchronique et diachronique (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009a).

1.1.2 Les attentes et compétences du domaine à tous les cycles du primaire

Afin de favoriser une ouverture sur le monde, le cheminement proposé est le suivant : il faut progressivement aller du présent vers le passé, de l'immédiat vers le plus lointain au premier cycle du primaire et du passé vers le présent, de l'ici à l'ailleurs aux deuxième et troisième cycles (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009a).

Au préscolaire, « l'enfant s'initie par le jeu, dans la vie de tous les jours, à des éléments relatifs à la géographie, à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté » (Gagné, 2006a, p. 20). À cet égard, « l'éducation au préscolaire doit (...) permettre aux enfants de réaliser une première exploration de leur milieu de vie et d'autres milieux plus lointains » (Lebrun, 2009c, p.72).

Au premier cycle du primaire³, une compétence est associée au domaine de l'univers social. Elle se formule ainsi : *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* (MEQ, 2001, p.166). Bien que les disciplines de l'univers social ne soient pas inscrites à la grille-matières du premier cycle du primaire, il est précisé dans le programme de formation qu'il est important « d'assurer une continuité entre l'exploration de différents milieux, amorcée à l'éducation préscolaire, et la construction d'une représentation plus formelle de l'organisation d'une société dans l'espace et le temps, aux deuxième et troisième cycles » (MEQ, 2001, p. 165). Conséquemment, on mentionne que la compétence associée au domaine de l'univers social pour le premier cycle doit être prise en charge par l'ensemble des autres disciplines dans l'objectif suivant : « approcher les concepts d'espace, de temps et de société avec les élèves, dans la perspective de les aider à s'en créer une compréhension progressive » (Poyet, 2009a, p.166).

Ayant construit au premier cycle du primaire une première compréhension des concepts de temps, d'espace et de société à partir de réalités diverses (ma vie, celle de mes parents, mon quartier, ma localité, etc.), les élèves sont invités aux deuxième⁴ et troisième⁵ cycles du primaire à élargir leur compréhension du monde en s'éloignant des réalités du présent. Sans entrer ici dans le détail des compétences rattachées à l'univers social à ces cycles et aux savoirs essentiels qui y sont liés, il paraît pertinent de souligner qu'au cours des deuxième et troisième cycles du primaire, les élèves doivent développer la maîtrise de trois compétences : 1) « Lire l'organisation d'une société sur son territoire »; 2) « Interpréter le changement dans une société et sur son territoire »; 3) « S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire » (MEQ, 2001, p. 172 à 176). Ces compétences sont les mêmes pour les deux cycles mais les sociétés à l'étude (donc les contenus d'étude)

³ Le premier cycle comprend la première et deuxième année du primaire (élèves de 6 ans à 8 ans environ).

⁴ Donc, la troisième et la quatrième année du primaire (élèves de 8 ans à 10 ans environ).

⁵ Donc, la cinquième et la sixième année du primaire (élèves de 10 ans à 12 ans environ).

sont différentes. De même, elles se rapportent « (...) toutes trois à la lecture de sociétés et de territoires, mais abordée sous des angles différents : l'organisation, le changement et la diversité. » (MEQ, 2001, p. 170). Enfin, ces compétences doivent être développées à l'aide de la démarche de recherche propre aux historiens et aux géographes (MEQ, 2001, p.186-187).

1.2 L'IMPORTANCE D'UN ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE PRÉCOCE DES SCIENCES HUMAINES

En 1996, les quinze membres de la commission des *États généraux de l'éducation* ont présenté l'histoire comme une des disciplines devant jouer un rôle central dans la réforme à venir « compte tenu de la situation culturelle et politique particulière du Québec » (MEQ, 1996; dans Poyet, 2009a). Ils ont mentionné que l'école devait fournir aux élèves des repères pour qu'ils « puissent comprendre dans ses grandes lignes le fonctionnement de la société, cerner son espace géographique, sa relativité et sa continuité historique, ses enjeux politiques, ses valeurs, sa diversité. » (MEQ, 1996). C'est principalement dans les cours d'histoire, de géographie, de vie économique ou d'éducation civique que ces apprentissages, pour les membres de cette commission, devaient se réaliser.

Ces idées et orientations, loin d'être mises à l'écart, ont nourri l'élaboration du nouveau programme de l'école québécoise et plus spécifiquement encore, les fondements et les orientations des programmes d'univers social.

La lecture du premier paragraphe du domaine de l'univers social dans le nouveau programme de formation au primaire fait foi de cette parenté de principes :

Les disciplines rattachées au domaine de l'univers social jouent 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. Comment participer, en effet, à une société de plus en plus complexe et changeante si l'on ne dispose pas des repères et des clés de lecture indispensables pour

saisir et interpréter les mécanismes qui président à son organisation territoriale et pour comprendre comment elle se construit dans le temps? (MEQ, 2001, p. 165)

Compte tenu de l'importance indéniable accordée par plusieurs à l'enseignement de l'univers social, il n'est guère difficile de comprendre l'intérêt d'amorcer l'enseignement et l'apprentissage de ce domaine de formation dès l'entrée dans la scolarité. En ce sens, Poyet (2009a) cite Dalongeville et Huber (2000) :

En effet, c'est avec eux, dans les classes de maternelle, de première et deuxième année du primaire que tout devrait (...) se jouer, que se construisent les fondations de la culture historique de l'individu (...). (p.35)

Cette nécessité d'amorcer dès l'entrée dans la scolarité l'enseignement et l'apprentissage du domaine de l'univers social interpelle directement le premier cycle du primaire, notamment pour assurer la continuité quant aux apprentissages réalisés au préscolaire et préparer les apprentissages des cycles suivants.

1.2.1. Le rôle du premier cycle du primaire quant au domaine de l'univers social

Bien que le domaine de formation de l'univers social ne soit pas intégré à la grille-matières du premier cycle, son enseignement et les apprentissages qui en découlent sont loin d'être optionnels. Tout au plus, ce choix rappelle que le domaine de l'univers social peut, au premier cycle, aisément s'intégrer aux autres domaines de formation.

En fait, il est très important, voire primordial, que les concepts de temps, d'espace et de société soient abordés au premier cycle afin que les élèves puissent développer dans les cycles qui suivent un réseau conceptuel multiple et centré sur divers objets d'apprentissage (Lebrun et Araujo-Oliveira, 2009a). L'étude de l'histoire, par exemple, ne se conçoit pas sans référence à l'acquisition des concepts de base qui sont au cœur de la compétence du premier cycle du primaire; sans eux, l'histoire ne peut être qu'une accumulation stérile de connaissances (Dumont-Johnson, 1979).

1.2.2. Les sciences humaines au premier cycle du primaire : état de la recherche

Malgré le nombre important d'études et de recherches qui ont été réalisées sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines au cours des dernières décennies (dont plusieurs ont été présentées en introduction), et malgré l'importance reconnue d'un enseignement-apprentissage précoce de ce domaine de formation dès l'entrée dans le monde scolaire, très peu de recherches se consacrent à cet objet d'étude spécifique.

En ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au premier cycle du primaire, il existe très peu de données. Un certain nombre de chercheurs proposent des réflexions épistémologiques et pragmatiques sur les concepts en eux-mêmes. Qu'est-ce que le temps? Qu'est-ce que l'espace? Comment ces concepts se construisent-ils chez les jeunes enfants ? (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; 1976; Lebrun et al. 2006; Lenoir, 2002; Lesage-Savoie, Benimmas et Lebrun, 2009; Poyet, 2009a, 2009b, 2013b). C'est le cas particulièrement de Poyet (2009a) qui a consacré ses études doctorales au concept de temps chez les enfants du préscolaire et du premier cycle. Grâce à ses 164 sujets âgés de quatre ans et demi à huit ans (maternelle à 2^e année), elle fournit des résultats en ce qui a trait à l'acquisition du concept de temps et elle offre des pistes d'intégration de ce concept au travers des autres matières présentes dans les grille-matières du préscolaire et du premier cycle. Par contre, la chercheuse ne fournit aucune donnée en ce qui a trait à la situation de l'enseignement de la discipline au premier cycle. Et sa recherche sur les pratiques, amorcée en 2012 fut avortée, faute de financement, après une première année (étude préliminaire) (Poyet, 2013).

En fait, la recherche en sciences humaines touche particulièrement les cycles de l'enseignement secondaire et quelque peu les derniers cycles d'enseignement du primaire (deuxième et troisième cycles). Plusieurs études ou réflexions abordent actuellement la place des disciplines liées au domaine de l'univers social et les orientations didactiques et pédagogiques qui sont à privilégier pour la formation primaire (Larouche et Araújo-Oliveira, à paraître) ou secondaire (entre autres Boutonnet, 2013; Charland, Éthier et

Cardin, 2010; Émond et Robitaille, 2013; Éthier et Lefrançois et Cardin, 2011; Niclot, 2012). Certaines recherches, comme celle de Cardin, Gauthier, Chartrand, Falardeau, Kaszap, Levasseur, Mottet, Simard et Mellouki (2007) ou encore celle du MELS (2006) ont commencé à s'intéresser aux effets et à la réception des programmes implantés depuis 2001, mais aucune ne s'intéresse spécifiquement à la prise en compte réelle ou non des orientations officielles. Conséquemment, aucune recherche ne dresse le portrait des pratiques enseignantes en univers social au primaire et encore moins au premier cycle du primaire. En effet, l'état réel de l'enseignement de l'univers social, et cela plus particulièrement au premier cycle du primaire, n'est pas connu et documenté. Seuls les échos du milieu de pratique nourrissent actuellement la réflexion en la matière.

1.2.3. Les sciences humaines au premier cycle du primaire : échos du milieu de pratique

Lorsque l'on questionne de manière informelle les enseignants et les conseillers pédagogiques attachés au domaine de l'univers social, force est d'admettre qu'une grande confusion semble régner en ce qui a trait à l'enseignement des sciences humaines pendant les première et deuxième années du primaire.

Plusieurs enseignants croient en effet que le programme n'oblige pas l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire. À preuve : la compétence du domaine de l'univers social n'est pas au bulletin et les grille-matières normalement fournies par les commissions scolaires n'indiquent pas nécessairement l'enseignement de ce domaine. D'autres enseignants semblent par contre croire à l'importance d'un tel enseignement, qu'ils parviennent en classe à lier aux autres domaines de formation. Ces enseignants ne semblent pas comprendre que certains de leurs collègues puissent négliger l'enseignement de l'univers social au premier cycle, notamment parce que les apprentissages qui en découlent sont préalables aux apprentissages visés aux deuxième et troisième cycles (MEQ, 2001, p.165).

S'arrimant aux recherches qui ont démontré que les sciences humaines sont souvent mises de côté au profit des matières dites plus importantes (Audigier, 2006; Dery et Martel, 2014; Lenoir, 1990, 2002; Yali et Hoge, 2005), certains enseignants affirment également que de toute façon, ils n'ont pas le temps de faire de l'univers social au premier cycle puisqu'ils doivent mettre la priorité sur la lecture, l'écriture et les mathématiques. Pourtant plusieurs de ces mêmes enseignants admettent trouver le temps pour faire des sciences, un constat déjà mis en lumière par Lenoir (2002).

1.3. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Considérant l'absence de données quant à la situation réelle de l'enseignement de l'univers social au premier cycle, considérant aussi la confusion qu'il semble régner à propos de cet enseignement au premier cycle du primaire et compte tenu de l'importance indéniable de ce dernier dès le début de la scolarité pour le développement des compétences des élèves, il apparaît pertinent d'aller constater dans le milieu l'état de l'enseignement de l'univers social au premier cycle. L'objectif de cette étude est donc de *dresser le portrait de la situation actuelle de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire dans une commission scolaire de la région de Chaudière-Appalaches*.

Afin de dresser un portrait le plus complet possible et considérant qu'il existe très peu de données sur le sujet, cette recherche poursuit les objectifs spécifiques suivants :

- 1) *décrire les connaissances des enseignants du premier cycle du primaire en ce qui a trait au programme d'univers social et à ses composantes au premier cycle du primaire;*
- 2) *décrire les caractéristiques principales de l'enseignement mis en place par les enseignants pour approcher en classe le domaine de l'univers social.*

1.4. PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

L'importance de l'enseignement de l'univers social au premier cycle est admise par plusieurs. Rappelons-le, il est en effet fondamental que la compétence et les savoirs du premier cycle soient développés puisqu'ils sont préalables à l'enseignement et à l'apprentissage des disciplines de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Il est aussi important d'assurer une continuité entre les apprentissages réalisés au préscolaire et ceux qui seront réalisés lors des autres cycles du primaire.

Comme il existe très peu de données sur l'état actuel de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire, il apparaît pertinent que la communauté scientifique se penche sur ce sujet d'étude. Sachant en plus qu'il y a maintenant plus d'une décennie que le nouveau programme de l'école québécoise est implanté, il paraît essentiel d'ouvrir à l'évaluation du programme d'univers social ou du moins, à l'analyse de son appropriation par les enseignants. Ces données, loin d'être inutiles, nous permettront de savoir si l'enseignement précoce espéré se réalise bel et bien et si oui, de quelles manières.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, en plus de nous permettre de dresser le portrait d'un milieu de pratique en matière d'enseignement de l'univers social, nous permettront de cibler les lieux de réflexions qu'il serait bon d'investir dans un futur proche afin d'accompagner le plus adéquatement possible les enseignants du premier cycle du primaire dans leur tâche de formation. Cette information est pertinente autant pour les formateurs que pour les chercheurs.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Le deuxième chapitre de ce mémoire porte sur les concepts centraux de la recherche afin de bien les définir et de les contextualiser. Cette étude, rappelons-le, a pour objectif général de dresser le portrait de la situation actuelle de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire dans une commission scolaire de la région de Chaudière-Appalaches. Pour ce faire, la recherche vise spécifiquement à *décrire les connaissances des enseignants du premier cycle du primaire en ce qui a trait au programme d'univers social et à ses composantes au premier cycle du primaire et à décrire les caractéristiques principales de l'enseignement mis en place par les enseignants pour approcher en classe le domaine de l'univers social.*

Au regard des objectifs visés par cette étude, les deux concepts principaux à définir dans le cadre théorique sont les *connaissances* possédées par les enseignants et l'*enseignement* mis en place en classe.

Pour ce qui est des connaissances des enseignants, le terme « connaissance » sera tout d'abord défini et les connaissances requises pour l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire seront aussi exposées et expliquées (en fonction du programme de formation et de la compétence spécifique liée au premier cycle du primaire). Les trois concepts fondamentaux à l'étude en univers social, soit le temps, l'espace et la société, seront ensuite précisés et les savoirs essentiels prescrits pour le premier cycle du primaire seront examinés.

Pour ce qui est du concept « enseignement », ce dernier sera dans un premier temps expliqué, de même que les diverses dimensions qui peuvent y être associées (quoi enseigner, avec quoi enseigner et comment enseigner). À propos du « quoi enseigner », les apprentissages visés par l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire

seront exposés. Par la suite, les outils et les supports didactiques susceptibles d'être utilisés dans l'enseignement seront définis et expliqués au regard de leur utilisation possible au premier cycle du primaire. Finalement, les approches pédagogiques liées à l'enseignement de l'univers social seront exposées. Encore une fois, ces approches seront définies et expliquées en fonction de leur utilisation possible en univers social au premier cycle du primaire.

2.1 LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS

2.1.1 Quelques définitions

Régulièrement, les connaissances sont considérées comme préalables aux autres buts de l'enseignement (Legendre, 1993). Legendre (2005) définit le terme "connaissances" comme étant des « faits, informations, notions, principes qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience » (p.274). Pour leur part, Karsenti et Larose (2005) utilisent le terme « savoirs professionnels » en mentionnant qu'ils sont variés et à la base de l'enseignement. Ces auteurs précisent aussi que dans la perspective de l'enseignement, ces savoirs font appel à des « savoirs cognitifs, à des connaissances théoriques et disciplinaires, mais aussi à des compétences pratiques, à des savoirs d'action et à des habiletés et des attitudes particulières à cette profession » (p.5).

Allant dans le même sens que Karsenti et Larose (2005), Legendre (2005) distingue trois sortes de connaissances: 1) les connaissances générales dont la somme constitue la culture; 2) les connaissances clés, jugées indispensables dans un milieu spécifique; 3) les connaissances dites prétextes qui servent au développement d'habiletés chez le sujet. Pour enseigner l'univers social de façon exemplaire, il apparaît que l'enseignant doit mobiliser les deux premiers types de connaissances. En effet, l'enseignant peut se servir de ses connaissances générales (donc de sa culture générale) pour bâtir des situations d'enseignement-apprentissage diversifiées et pour donner des informations factuelles aux

élèves. Il doit aussi se servir de connaissances clés qui sont, en enseignement de l'univers social, la connaissance du programme de formation de l'école québécoise, la connaissance du domaine de formation de l'univers social et les connaissances spécifiques des compétences, des savoirs et des orientations pédagogiques qui s'y rattachent. Comme le mentionnent Lenoir et Laforest (1991), la connaissance de la structure, des buts et des objectifs de l'ensemble d'un programme de formation font partie des éléments essentiels à une bonne compréhension de celui-ci.

2.1.2 L'univers social au premier cycle du primaire

Le domaine de l'univers social est fondamental au premier cycle, mais il se présente différemment qu'aux deuxième et troisième cycles du primaire. D'entrée de jeu, il importe de rappeler qu'il n'est pas inscrit à la grille-matières du premier cycle du primaire. Par contre, il est bien précisé dans le programme qu'il est essentiel qu'il y ait une continuité entre ce qui a été amorcé à l'éducation préscolaire et la construction d'une représentation plus formelle de l'organisation d'une société dans le temps et l'espace aux deuxième et troisième cycles (MEQ, 2001). Pour ce faire, il est important de dépasser la simple initiation pour vraiment explorer et construire les assises des deuxième et troisième cycles (Gagné, 2006a).

Les objets du premier cycle « (...) répondent aux besoins de développement et aux interrogations premières des enfants : vie de l'élève et de ses proches, traits physiques et activités à différents moments de la vie, besoins et satisfaction des besoins, etc. » (Lalongé, 2006a, p.43). Ces objets peuvent être approchés par le biais des autres disciplines, d'où la décision de ne pas fixer une grille-horaire au domaine de l'univers social (MEQ, 2001).

2.1.2.1. La compétence du premier cycle en univers social

Comme il a été mentionné plus haut, une seule compétence est rattachée au premier cycle du primaire : *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* (MEQ, 2001, p. 166).

Le programme précise que construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société, « (...) c'est apprendre à lire et à visualiser une réalité spatiale ou temporelle et à exprimer la durée de diverses façons. » (MEQ, 2001, p.166). Cet apprentissage implique l'appropriation et la maîtrise de certains outils qui permettent une représentation du temps et de l'espace. Comme le mentionne Poyet (2009), il ne s'agit pas seulement d'acquérir des techniques qui sont reliées aux concepts (ligne du temps, calendrier, lecture de plans). Bien sûr, l'acquisition de ces techniques est importante, mais construire une représentation « (...) suggère aussi une réflexion conceptuelle, une intellectualisation de la pratique dans une perspective autonome » (Poyet, 2009a, p. 38). Conséquemment, les élèves doivent être placés dans des situations qui favorisent la construction et la modification de leur réseau conceptuel (Éthier, 2000).

Les enseignants doivent aborder les concepts d'espace, de temps et de société dans le but d'aider les élèves à s'en créer une compréhension progressive. C'est ce que Brophy et Alleman (2008) nomment le *teachning for understanding*. L'important, c'est d'enrichir la compréhension que l'élève a des trois concepts clés mais aussi de l'engager sur la « prise de conscience des moyens qui lui ont permis d'en *construire sa représentation* » (Poyet, 2009, p. 166).

Les apprentissages que l'élève fait au cours du premier cycle du primaire doivent partir de référents connus pour graduellement aller vers l'ailleurs et l'autrefois (MEQ, 2001). Gagné (2006a) et le MEQ (2001) précisent qu'au premier cycle du primaire, le cadre de référence spatial appartient à l'environnement immédiat de l'élève : la classe, le quartier,

la localité. Pour ce qui est du cadre de référence temporel, il correspond à la vie de l'élève, de ses parents, de ses grands-parents et de ses arrière-grands-parents (MEQ, 2001).

L'enseignant doit travailler les concepts de temps, d'espace et de société en considérant les composantes de la compétence visée au premier cycle. Ces composantes sont les suivantes : reconnaître des caractéristiques d'un groupe en tant qu'organisation sociale; explorer des paysages d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui; comparer des paysages et des réalités sociales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui; se repérer dans l'espace et dans le temps; évoquer des faits de la vie quotidienne d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui (MEQ, 2001, p.167).

Bien que complexe, voire ambitieuse, la compétence du premier cycle du primaire en univers social est fondamentale. Elle est, comme le souligne Poyet (2011), indispensable à la poursuite des études en sciences humaines puisqu'elle « permet de découvrir et maîtriser l'un des codes directeurs de la société moderne qui l'entoure [l'élève] » (p. 283). Malheureusement, les enseignants se trouvent souvent « (...) démunis lorsqu'ils préparent leur enseignement » (Poyet, 2011, p.283).

2.1.2.2 Le temps, l'espace et la société : les trois concepts fondamentaux à l'étude

Le cœur de la compétence en univers social au premier cycle du primaire est constitué des trois concepts centraux que sont le temps, l'espace et la société. Selon Slavin (1994), un concept est « une construction mentale d'une catégorie dans laquelle les objets, les idées, les expériences, les événements ou les êtres peuvent être regroupés » (p.245). Une telle construction mentale s'acquiert par une familiarisation qui est progressive et qui peut passer par son application répétée sur des matières nouvelles et à des degrés d'élaboration de plus en plus complets et raisonnés (Laville, 1993). Puisque cet apprentissage est long et complexe, il doit être commencé tôt, d'autant que les concepts de temps, d'espace et de société sont les concepts *piliers* (Lebrun, 1993) et intégrateurs (Gauthier, Clermont et

Saint-Jacques, 2002) des disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Comme le précise Lenoir (2002), le temps et l'espace sont en fait deux dimensions fondamentales et indissociables dans lesquelles « s'inscrivent les rapports sociaux qu'établissent entre eux les êtres humains » (p.155).

Laville (1993) parle du concept de temps comme étant un des *pivots du programme de sciences humaines au primaire* (p.16), tandis que Lalongé (2006a) le qualifie de « concept central en histoire » (p.45). Attention par contre : le temps ne correspondant pas seulement à l'idée de chronologie (Laville, 1993). « Acquérir le concept de temps, c'est savoir qu'il est des changements, et des résistances au changement; c'est savoir qu'il est des rythmes, de nature variable, du changement; qu'il est des durées plus ou moins longues pour les facteurs de la vie sociale [...] » (Laville, 1993; p.16). Ainsi, le temps est un concept qui est complexe ; chaque discipline pourrait en conséquence en offrir une définition (Poyet, 2011).

Poyet (2011, 2013b), pour illustrer cette complexité, cite le découpage en quatre temps par Pucelle (1967), repris par Johnson (1979) : 1) le temps vécu (l'expérience que chacun fait de sa propre durée); 2) le temps conçu (les outils et les unités de mesure); 3) le temps spirituel ou philosophique (le temps pris comme objet d'étude, de réflexion) ; et 4) le temps historique (le temps propre à la discipline historique). D'après Chouinard et Duval (2009), il est important de travailler le concept de temps à tous les cycles d'apprentissages, car il permet, rappelons-le, d'assurer une cohérence à travers l'ensemble du programme de formation préscolaire et primaire. De plus, selon entre-autres la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), au premier cycle, l'élève devrait être capable, avec l'intervention de son enseignant, de se repérer dans le temps (calendrier, jour, mois, année).

Le concept d'espace, quant à lui, se définit par l'idée d'étendue, de territoire, de milieu. Dans le programme actuel, c'est particulièrement l'espace social, donc « l'étendue terrestre utilisée et aménagée par une société selon un mode d'organisation » (Gagné,

2006b, p.60), qui est privilégié. Tous les enfants ont une représentation de l'espace qui varie en fonction de leur stade de développement cognitif (Benimmas et Lebrun, 2009). Moore (1986) propose un modèle de développement de la conscience territoriale de l'enfant divisé en trois types d'espaces : 1) l'espace habituel (habitat de l'enfant et ses environs); 2) l'espace fréquenté (accessible à partir de la maison de l'élève); 3) l'espace occasionnel (découvert à partir des voyages, par exemple)⁶. Catling (1977), repris par Benimmas et Lebrun (2009), propose quant à lui des stades de développement de la conception de l'espace à partir desquels l'enfant parvient peu à peu à une représentation de l'espace moins géocentrique (tournée sur lui-même) et davantage euclidienne (donc ouverte à une représentation géographique). En enseignement des sciences humaines, la construction de la représentation spatiale est à la fois un moyen et une finalité. En effet, elle est un moyen parce que les élèves doivent s'appuyer sur des outils de représentation spatiale pour localiser, analyser et comprendre l'organisation d'un territoire occupé et aménagé par une société. Elle est simultanément un but parce que cet enseignement vise à amener l'élève à construire une représentation spatiale riche, nuancée et rigoureuse de l'espace géographique (Benimmas et Lebrun, 2009). Selon Quoy (2005), une éducation spatiale est nécessaire dès le plus jeune âge puisqu'elle peut favoriser et accélérer la mise en place des structures mentales qui permettront à l'élève de se situer dans l'espace, de le comprendre, de se l'approprier et de le représenter.

Enfin, en ce qui a trait au concept de société, Lebrun (2006b) le définit comme un « concept majeur, intégrateur, globalisant et concret dans le domaine de l'univers social au préscolaire et au primaire puisqu'il permet d'envisager les réalités humaines sous différentes facettes. » (p.77). Selon Legendre (1993), le concept de société peut être défini comme : « (...) une *communauté distincte de personnes organisées qui ont des liens durables d'intérêt, des habitudes, des coutumes, des croyances, des fidélités, des valeurs et*

⁶ Au premier cycle du primaire, le cadre de référence spatial de l'élève doit être *la classe, l'école, la rue, le quartier ou la localité* (MEQ, 2001, p.166) et donc ce que Moore (1986) qualifie d'espace habituel et d'espace fréquenté.

des institutions communes ainsi que des comportements semblables régis par des lois » (p.1169). Poyet (2013b), pour sa part, définit le concept de société comme étant un « groupe d'individus organisés (régis par des lois et des institutions dans le but de la satisfaction de buts communs) dans un espace (territoire) et un temps (époque) » (p.137).

En ce sens, Lebrun (2006b), désirant réfléchir le concept dans la réalité de l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, précise qu'une société est une collectivité d'individus bien ancrée dans le temps (époque) et dans l'espace (territoire) ainsi que caractérisée par des rapports sociaux et un fonctionnement particuliers. Au premier cycle du primaire, on demande à l'élève de pouvoir reconnaître des caractéristiques d'un groupe en tant qu'organisation sociale (MEQ, 2001, p. 167).

2.1.2.3 Les savoirs essentiels prescrits pour le premier cycle du primaire

Outre les concepts de temps, d'espace et de société directement associés à la compétence visée au premier cycle, le nouveau programme de formation détermine une série de *savoirs essentiels* liés spécifiquement à l'univers social. Ceux-ci forment un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence (MEQ, 2001). La maîtrise de ces savoirs est primordiale pour le développement et l'exercice de cette compétence, même si, bien entendu, l'élève peut faire appel à d'autres ressources (MEQ, 2001). Ces savoirs sont divisés en deux catégories : les connaissances et les techniques.

Les connaissances permettent à l'élève d'approcher des réalités d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui afin de saisir les différences, les ressemblances et les changements. Au premier cycle du primaire, elles sont associées à certains faits, certaines personnes et certains paysages. Le tableau 1 présente ces connaissances liées spécifiquement à la compétence du premier cycle du primaire en univers social.

Tableau 1 : Les connaissances du programme du premier cycle du primaire

Faits	<ul style="list-style-type: none"> • • 	De la vie de l'élève De celle de ses proches
Personnes	<ul style="list-style-type: none"> • la vie • • 	Traits physiques à différents moments de Activités à différents âges de la vie Objets utilisés couramment
Paysages	<ul style="list-style-type: none"> • • 	Éléments naturels Éléments humains

Source : Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, 2001, p.168.

De leur côté, les techniques identifiées dans le programme sont considérées comme des habiletés qui permettent à l'élève de se situer dans le temps et de le mesurer, de se situer dans l'espace, d'évaluer les distances et de les comparer (Lebrun, 2006c). Ces techniques doivent faire l'objet d'un apprentissage en particulier afin que l'élève arrive à les acquérir et à les appliquer dans des activités ou projets futurs. Bien qu'elles ne doivent pas être considérées comme la finalité des apprentissages en sciences humaines, elles demeurent des adjuvants nécessaires et incontournables (Lenoir, 2002). Le tableau 2 présente les techniques identifiées dans le programme du premier cycle du primaire en univers social.

Tableau 2 : Les techniques du premier cycle du primaire

Techniques relatives au temps	<ul style="list-style-type: none"> • Ligne du temps • Calendrier 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction - Lecture - Utilisation de repères - Calcul de durée - Situations de faits de la vie de l'élève et de celle de ses proches
Techniques relatives à l'espace	<ul style="list-style-type: none"> • Plan simple • Illustration • Maquette • Terrain 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture - Localisation - Utilisation de repères - Utilisation des points cardinaux - Orientation

Source : Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, 2001, p.168.

2.2 ENSEIGNEMENT ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Le deuxième concept important à définir dans ce cadre théorique est l'enseignement⁷. À propos de ce dernier, Saint-Onge (1993) affirme : « Enseigner, ce n'est pas seulement savoir quelque chose et en parler. C'est savoir quelque chose ET faire en sorte que quelqu'un d'autre le connaisse également » (p.7).

2.2.1 Définitions

Les définitions du terme enseignement sont nombreuses. Legendre (2005) écrit:

Cur./did. : Ensemble de cours prescrits dans un programme d'études.

Did./Ped. : Ensemble des objectifs faisant l'objet des actes de communication précédents.

Doc./Ped. : Ensemble des objectifs atteints par le sujet résultant des actes de communication de l'agent. (p.572)

Aucune de ces définitions n'est par contre réellement satisfaisante pour définir un des concepts clés de cette recherche.

En revanche, toujours dans Legendre (2005), sous le terme « enseignement », on peut lire la définition suivante (p.572) :

Ped. : Processus de communication en vue de susciter l'apprentissage; ensemble des actes de communication et de prise de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique.

⁷ Dans Legendre (2005), on oppose le terme éducation à celui de l'enseignement, ce dernier mettant l'accent plutôt sur la transmission de connaissances. On l'oppose aussi à l'instruction qui se restreindrait seulement au domaine cognitif et donc à l'acquisition des connaissances (p.572). Nous sommes en accord avec ces affirmations et c'est pourquoi le terme enseignement a été préféré à éducation ou à instruction.

Cette définition est intéressante, car elle met en évidence le but recherché (susciter l'apprentissage) ainsi que les moyens mis en œuvre pour y arriver (acte de communication, prise de décision). Il en va de même de la définition de Gagné (1976) pour qui l'enseignement peut être défini comme étant l'ensemble des événements planifiés pour initier, activer et supporter l'apprentissage chez l'humain. Enseigner n'est-ce pas en effet « (...) intervenir dans le processus d'apprentissage d'un élève pour le stimuler, pour le supporter et l'orienter » (Martineau, 1999, p.101)?⁸ ou encore celle d'Altet (1991, dans Altet, Bru, Blanchard-Laville et al.): l'enseignement peut être défini comme « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (p.13).

Il serait aussi possible de parler de *pratique enseignante* qu'Altet (2002) définit comme étant la manière de faire d'une personne, sa façon d'exécuter une activité professionnelle soit l'enseignement. « La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision [...] » (Altet, 2002, p.86). Altet, Bru, Blanchard-Laville et al. (2012) ajoutent que la pratique ne peut pas être considérée comme l'application d'une méthode parce que chaque enseignant « adapte à sa manière les caractéristiques de la méthode choisie » (p.12). Talbot (2005) pour sa part définit les pratiques d'enseignement comme étant l'activité que l'enseignant déploie en situation de classe « dans le but affiché que ses élèves s'engagent ou poursuivent leur activité en vue d'apprentissage » (p.35). Finalement, Legendre (2005) définit la *pratique d'enseignement* comme étant l' « ensemble des activités de l'enseignant

⁸ Bien que ces définitions de l'enseignement nous paraissent pertinentes au regard des objectifs de cette recherche, il est utile de se questionner sur l'emploi du terme *enseignement* au lieu de *pratiques pédagogiques* ou encore d'*enseignement-apprentissage*. Legendre (2005) définit la *pratique pédagogique* comme étant une « pratique qui concerne l'une ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique » (p.1066). Comme cette recherche vise à dresser le portrait de la situation de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire, nous voulons faire état des pratiques des enseignants, mais aussi de plusieurs autres dimensions de leur enseignement. Le terme *pratique pédagogique* est donc trop spécifique. Pour ce qui est du terme *enseignement-apprentissage*, il ne peut convenir puisqu'il comprend le côté apprentissage qui n'est pas inclus dans cette recherche. En effet, c'est l'action de l'enseignant qui est au cœur des interrogations de cette recherche et non pas l'action de l'élève.

orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et normes de la profession d'enseignant et mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier » (p.1066). Ce sont toutes des définitions acceptables dans le cadre de cette étude puisqu'elles évoquent les actes de l'enseignant avant, pendant et après son action en classe ainsi que les buts qu'il poursuit.

Afin de mieux circonscrire le concept plus spécifique d'enseignement, Legendre (2005) mentionne que l'on « peut envisager l'enseignement de différents points de vue, soit : le contenu; la méthode ou les conditions techniques (enseignement audiovisuel, individuel, magistral, traditionnel); l'organisation; le statut juridique. » (p.572). Pour leur part, Lebrun, Araujo-Oliveira et Lenoir (2010) proposent quatre axes d'analyse pour le processus d'enseignement-apprentissage d'une discipline scolaire (p.7) : 1) Pourquoi enseigner cette discipline scolaire (finalités éducatives associées aux disciplines scolaires); 2) Quoi enseigner (apprentissages visés); 3) comment enseigner (les dispositifs de formation dont les démarches d'enseignement-apprentissage et les approches pédagogiques); 4) avec quoi enseigner (outils et supports didactiques). Dans le cadre de cette recherche, ce sont les axes 2, 3 et 4 qui sont retenus puisque nous croyons que l'étude de ces différentes dimensions permettent de dresser un premier portrait de la situation de l'enseignement (et donc des pratiques enseignantes) de l'univers social au premier cycle du primaire dans une commission scolaire⁹.

Il est important de préciser que puisque le questionnaire d'enquête a été retenu comme seule méthode de collecte de données (ce choix est expliqué dans le troisième chapitre de ce mémoire), ce sont les pratiques dites *déclarées* des répondants qui seront analysées et non pas les pratiques observées.

⁹ Il aurait également été intéressant d'intégrer les finalités éducatives associées à l'univers social, mais dans le but de dresser un tout premier portrait, nous avons décidé de nous consacrer plus en profondeur aux trois autres aspects de l'enseignement.

2.2.2. Quoi enseigner : regard sur les apprentissages visés

Comme cela a déjà été mentionné, l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire est centré sur la compétence *Construire sa représentation du temps, de l'espace et de la société* et sur les composantes qui y sont associées. Cette compétence s'articule autour de trois concepts clés (temps, espace, société). Conséquemment, l'enseignement de ce domaine d'apprentissage doit être pensé et réalisé en fonction du développement de la représentation que l'élève a de ces trois concepts.

Les savoirs essentiels qui sont associés à cette compétence du premier cycle (et donc les apprentissages visés) ont déjà été exposés. Dans le cadre de cette recherche, nous jugeons essentiel que ces savoirs (connaissances et techniques) soient abordés au premier cycle du primaire, d'abord parce qu'ils sont prescrits par le programme, mais aussi parce qu'ils permettent le développement de la compétence, qui est essentielle pour assurer une continuité avec les apprentissages faits au préscolaire et pour préparer les élèves aux apprentissages qu'ils feront lors de leurs deuxième et troisième cycles du primaire.

Trois axes de contenu sont donc possibles : les concepts, les connaissances et les techniques (qui ont tous trois été expliqués plus haut).

2.2.3. Avec quoi enseigner : regard sur les outils et les supports didactiques

Comme cela a déjà été mentionné, nous aimerions connaître, par le biais de cette étude, les outils et les supports didactiques utilisés par les enseignants du premier cycle du primaire lors de l'enseignement de l'univers social. Ces outils et ces supports didactiques sont constitués de toute ressource susceptible d'aider l'enseignant à assurer le développement de la compétence du premier cycle du primaire et des savoirs essentiels qui y sont attachés.

Martineau (2010) reconnaît l'importance de porter une attention particulière à ce qu'il nomme les *moyens pédagogiques* qui sont utilisés tout au long de la démarche d'apprentissage de l'élève. Ces ressources (ou moyens), loin d'être choisies au hasard, sont liées aux fonctions respectives de cette démarche. De son côté, Gibson (2009) mentionne qu'il est également important que les enseignants gardent en tête les savoirs et techniques qu'ils veulent développer chez leurs élèves lorsqu'ils choisissent les outils qu'ils vont employer. Les enseignants doivent en effet choisir les outils et supports didactiques les plus appropriés au regard de leurs objectifs d'enseignement.

Pour l'enseignement de l'univers social, les outils et les supports didactiques fréquemment nommés et étudiés dans les écrits, principalement didactiques, sont les suivants : le matériel didactique, les outils spécifiques à l'enseignement de l'univers social (cartes, lignes du temps, globe terrestre, atlas), les technologies de l'information et de la communication (TIC), la littérature de jeunesse et les ressources externes (musées, centre d'interprétation, invités en classe, etc.).

2.2.3.1. Le matériel didactique

Le matériel didactique est « l'ensemble des supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériel audiovisuel et de laboratoire, etc.) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement de l'agent et, d'autre part, l'apprentissage du sujet. » (Legendre, 2005, p.856).

Dans cette définition, il n'est guère surprenant que le premier exemple de matériel didactique présenté soit le manuel scolaire. Ce dernier est en effet le matériel didactique le plus couramment utilisé (Lebrun, 2006). « Par manuel scolaire, il faut entendre un livre conçu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissance » (Choppin, 1980; Stray, 1993, dans Lebrun, 2006).

Pour l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social, le manuel scolaire est la ressource la plus utilisée en classe, au Québec comme ailleurs, (Blaser, 2007; Chapin et Messick, 1999; Gibson, 2009; Harniss, Dickson, Kinder et Hollenbeck, 2001; Lebrun, 2001, 2006; Lenoir, 2002; Niclot et Aroq, 2006; Yali et Hoge, 2005). Son utilisation s'appuie sur des avantages certains : textes jugés accessibles, matériel approuvé par le ministère de l'Éducation, matériel conforme aux programmes, sentiment de sécurité, etc. Nombre d'auteurs mettent par contre un bémol sur cette utilisation massive du manuel scolaire pour l'enseignement des sciences humaines. En effet, employé seul, ce dernier ne serait pas le meilleur outil pédagogique puisque qu'il constitue trop souvent un enseignement pauvre, qui remplace en quelque sorte la médiation pédagogique et qui ne permet pas un grand questionnement cognitif de la part de l'élève (Chabot, 1991; Lebrun, 2006; Spallanzani et al. 2001).

Au Québec, pour l'enseignement du domaine de l'univers social au premier cycle, il n'existe pas à proprement parler de manuel scolaire. Le matériel didactique disponible est conséquemment plus restreint. Du matériel didactique apparenté existe par contre.

Ainsi, les *Éditions Chenelière Éducation* proposent un cahier d'activités ayant pour titre *Autour de moi* et couvrant les apprentissages de l'univers social et de la science et technologie pour le premier cycle du primaire (un cahier pour la première année et un cahier pour la deuxième année)¹⁰. De même, les *Éditions Septembre* proposent un matériel interdisciplinaire (*Partout dans le monde*) qui permet d'intégrer les compétences de lecture et d'écriture et les savoirs essentiels en univers social¹¹. Il existe aussi des cahiers d'activités comme ceux des *Éditions de l'envolée* qui offrent des activités à reproduire. Cette maison d'édition propose deux cahiers d'activités « Un peu de tout univers social

¹⁰ Chenelière Éducation (en ligne). *Autour de moi*. <http://www.cheneliere.ca/3600-livre-autour-de-moi-1er-cycle-1re-annee.html> (3 mars 2014).

¹¹ Éditions Septembre (en ligne). *Partout dans le monde*. <http://www.septembre.com/livres/partout-dans-monde-valise-tous-ses-1-565.html> (28 septembre 2012).

1 »¹² pour la première année et « Un peu de tout univers social 2 »¹³ pour la deuxième année. Cette même maison d'édition offre aussi des cahiers de devoirs à reproduire pour les enseignants; celui offert pour la deuxième année propose des activités d'univers social (*Mes devoirs 2*¹⁴). Les *Éditions Caractères* proposent également des cahiers d'activités « Plus de 100 tests pour se préparer et réussir »¹⁵ qui contiennent des activités d'univers social. Par contre, sur les 496 pages que contiennent les cahiers offerts pour les première et deuxième années du primaire, seulement une quinzaine sont consacrées à l'univers social. Enfin, plusieurs manuels soutenant l'apprentissage du français proposent des activités de lecture et d'écriture qui ciblent certaines composantes du programme d'univers social.

2.2.3.2. Les outils pour l'enseignement spécifique des sciences humaines

Selon Giolitto (1992), seul l'espace visible proche peut être appréhendé directement. Il est donc indispensable, pour aborder les espaces hors de portée du regard, d'avoir recours à des documents appropriés, tels les globes, les planisphères, les plans, les cartes, les graphiques simples, etc. Plusieurs de ces documents sont en fait des outils, des supports permettant d'appréhender l'espace et le temps. Ces outils, rappelons-le, constituent des savoirs essentiels qu'il importe de développer chez l'élève.

Dans le document *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), il est fait mention du fait que l'élève du premier cycle doit pouvoir, avec l'aide de son enseignant, « interpréter un plan simple ou une carte, construire et interpréter une ligne du temps, interpréter des documents iconographiques (illustrations, affiches, fresques, peintures, etc.)

¹² Éditions de l'envolée (en ligne). *Un peu de tout Univers social 1*. <https://www.envolee.com/fr/produit/1586/un-peu-de-tout-univers-social-1>. (20 janvier 2013).

¹³ Éditions de l'envolée (en ligne). *Un peu de tout Univers social 2*. <https://www.envolee.com/fr/produit/1588/un-peu-de-tout-univers-social-2>. (20 janvier 2013).

¹⁴ Éditions de l'envolée (en ligne). *Mes devoirs 2*. <https://www.envolee.com/fr/produit/2769/mes-devoirs-2>. (20 janvier 2013).

¹⁵ Éditions Caractères (en ligne). *Plus de 100 tests pour se préparer et réussir- 1ere année*. <http://www.editionscharacteres.com/doc.php?id=9782896426447>. (20 janvier 2013).

Éditions Caractères (en ligne). *Plus de 100 tests pour se préparer et réussir- 2e année*. <http://www.editionscharacteres.com/doc.php?id=9782896426454>. (20 janvier 2013).

et construire et interpréter des tableaux et des diagrammes » (p. 18-19). De telles habiletés, il faut en convenir, se développent plus aisément si l'enseignant utilise lui-même, dans le cadre de sa tâche d'enseignement, des cartes, des lignes du temps, des documents iconographiques ou si du moins de tels outils sont présents dans la classe.

Un document iconographique renvoie explicitement à une représentation figurée ou imagée. Ainsi, un document iconographique peut être une fresque, une peinture, une affiche, une image, une photo, etc. (Lalongé, 2006a). Selon la *Progression des apprentissages* (2009), l'élève du premier cycle du primaire doit être capable, avec l'aide de son enseignant, de déterminer la nature d'un document iconographique, le titre, le sujet principal, de même qu'il doit déterminer des lieux, des acteurs et des circonstances.

Bien qu'ils puissent contenir une grande richesse informative, ces documents sont très peu exploités à l'école (Lalongé, 2006a). Pour Giolitto (1992), l'image est pourtant « (...) à la fois substitut et outil d'analyse du réel, elle représente en outre un irremplaçable support d'observation et de réflexion » (p.175). En géographie et en histoire, l'exploitation des documents iconographiques permet d'amener l'élève à structurer son univers mental (Cadet, Charles et Galus, 2004; Laurin, 2005). Plus spécifiquement, la lecture d'images permet de développer les habiletés d'observation géographique des élèves (Lévesque et Bergevin, 2009). « En plus de constituer un support plus qu'intéressant pour les élèves ayant des difficultés en lecture, leur étude permet également à tous les élèves de s'imprégner de différentes réalités géographiques et de différentes époques qui leur sont souvent inconnues. » (Lévesque et Bergevin, 2009).

Bien entendu, l'exploitation des documents iconographiques et donc de l'image nécessite un accompagnement et des précautions (Giolitto, 1992). L'enfant d'aujourd'hui consomme en effet une grande quantité d'images mais il ne possède pas nécessairement les clés qui lui permettent de les décoder (Laurin, 2009). Aussi, il importe d'apprendre à l'élève à lire décoder et à interpréter les documents iconographiques (Lalongé, 2006a).

L'élève doit aussi comprendre qu'une image n'est pas le réel, mais sa simple représentation (Giolitto, 1992). D'après Lévesque et Bergevin (2009), la lecture d'images est fondamentale car elle est le prélude à la lecture de cartes.

Outre les documents iconographiques, les plans et les cartes constituent des outils à privilégier en classe d'univers social. Le **plan** est « une représentation schématisée et simplifiée d'un espace plus ou moins restreint et de ses principaux éléments en vue verticale » (Benimmas et Lebrun, 2009, p.126). De son côté, **la carte** peut être définie comme une « représentation simplifiée de toute la surface de la Terre ou d'une portion de cette surface » (Joly, 1985). Selon la progression des apprentissages (MELS, 2009), l'élève du premier cycle du primaire doit être capable d'interpréter un plan simple ou une carte, avec l'aide de son enseignant. Pour ce faire, il doit pouvoir lire le titre, décoder la légende, utiliser les points cardinaux et utiliser des repères spatiaux.

Benimmas et Lebrun (2009) mentionnent que l'utilisation de plans simples comme le plan de la classe ou du quartier est particulièrement appropriée au premier cycle du primaire. C'est un outil qui permet à l'élève de s'initier à la représentation spatiale à l'aide de représentations correspondant à des espaces familiers qu'il peut directement observer. Ce type de plans, puis par la suite les cartes géographiques doivent être utilisées le plus souvent possible afin que l'élève puisse se représenter l'espace et divers territoires (Laurin, 2009). Par des exercices pratiques réalisés fréquemment (par exemple : tracer un trajet sur une feuille), l'élève pourra trouver des repères de base et se construire une représentation mentale de l'espace à l'échelle locale puis mondiale¹⁶.

¹⁶ L'**atlas** est aussi un document intéressant à utiliser en univers social. Il contient non seulement des cartes, mais aussi des textes explicatifs (Gagné, 2006b). Par contre, il est un peu difficile d'utiliser ce genre de document au premier cycle du primaire. Comme on vise au premier cycle l'appropriation de l'espace qui entoure directement l'élève, l'utilisation de l'atlas n'est en effet, pas primordiale. Il est par contre intéressant que l'élève ait pu se familiariser avec ce type de document avant son entrée au deuxième cycle du primaire.

En ce qui a trait à **la ligne du temps**, elle permet de

visualiser chronologiquement plusieurs événements et de les situer les uns par rapport aux autres. Elle permet non seulement de placer ces événements dans l'ordre chronologique, mais aussi d'apprécier les intervalles de temps qui les séparent entre eux et de la période actuelle, de faire ressortir des liens de cause à effet, de distinguer des tendances ou des continuités, ou de donner une vue d'ensemble d'un phénomène historique ou d'une réalité sociale (Cardin, Bédard et coll., 2007, p.16)

Le programme demande de travailler la ligne du temps qui « emprunte la forme d'une ligne graduée, chaque graduation marquant le fait évoqué ou l'événement étudié » (Poyet, 2009, p. 146). Cette dernière permet à l'élève de prendre du recul pour appréhender le repérage dans le temps; elle permet également de l'initier aux calculs de durée et à l'évolution.

Dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), il est fait mention que l'élève doit être capable de construire, avec l'aide de son enseignant, une ligne du temps. Pour ce faire, il doit sélectionner l'information, calculer la durée à représenter, déterminer une unité de mesure, tracer un axe, inscrire les segments selon l'échelle choisie, inscrire l'information et inscrire un titre. De plus, il doit pouvoir, toujours avec l'aide de son enseignant, interpréter une ligne du temps, c'est-à-dire : lire le titre, décoder l'échelle chronologique, utiliser des repères temporels et relever de l'information (lieux, acteurs, circonstances). Pour ce faire, l'élève doit avoir la chance d'observer et d'analyser des lignes du temps. Au premier cycle du primaire, les premières lignes du temps présentées à l'élève ou bâties par ce dernier peuvent « naître de l'organisation chronologique d'événements présentés sous forme d'images » (Poyet, 2009, p. 147). Par exemple, l'élève peut bâtir sa propre ligne du temps en y plaçant des photos ou illustrations de lui à travers les années ou les événements de sa vie.

Finalement, l'utilisation des **graphiques et des tableaux** est aussi intéressante puisqu'il s'agit de la façon la plus explicite de représenter les idées sur lesquelles s'édifient les fondements d'une discipline, de visualiser leur organisation et leur

interrelation (Choquette, 1983). Les graphiques proposent en fait une lecture rapide et simple; ils permettent de visualiser les données tout en comprenant mieux les différentes facettes d'une situation (Lebrun, 2006c). Les graphiques pouvant être utilisés en univers social sont de divers types : le diagramme circulaire, le graphique linéaire, l'histogramme ou le climatogramme (Lebrun, 2006c). Quant aux tableaux, ils favorisent la visualisation des informations pouvant être exprimées par des chiffres, des mots ou des dessins (Lebrun, 2006c).

Au premier cycle, l'utilisation de tableaux et de graphiques simples est possible mais il importe de limiter le nombre d'entrées différentes et de guider l'élève dans la lecture et l'interprétation. Dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), il est fait mention que l'élève du premier cycle doit être capable, avec l'aide de son enseignant, d'interpréter des tableaux ou des graphiques, c'est-à-dire : lire le titre, décoder la légende, repérer l'échelle, repérer la nature de l'information, relever des données. L'élève doit aussi, toujours avec l'aide de son enseignant, construire des tableaux et graphiques en sélectionnant l'information; en traçant et en nommant chacune des entrées; en établissant l'échelle; en inscrivant la légende, les données et un titre.

2.2.3.3 Les technologies de l'information et de la communication (TIC)

Les TIC sont une autre ressource matérielle pouvant être utilisée par les enseignants en univers social au premier cycle. Les élèves d'aujourd'hui sont en effet exposés de plus en plus jeunes aux ressources offertes par les nouvelles technologies de la communication (Grenon et Larose, 2009). Les outils issus de cet univers sont modernes et connus des jeunes (Guay, 2007, dans Lefrançois et Éthier, 2008). La disponibilité d'ordinateurs dans les écoles ayant augmenté, sans compter la présence dans les classes de TBI, l'utilisation des TICs est de plus facilitée (Gibson, 2009). « Selon Statistiques Canada (2004), en 2003-2004, 97% des écoles primaires étaient connectées à Internet et 93% de tous les ordinateurs des écoles étaient connectés à Internet. » (Traduction libre, p.173).

Bien que leur utilisation soit encouragée (Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Grenon, 2002; MEQ, 2001; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, 2001; Organisation de coopération et développement économiques, 2003), les TIC sont pourtant encore faiblement intégrées aux pratiques enseignantes (Karsenti et Larose, 2005). Pour Grenon et Larose (2009), il est urgent que l'école mette systématiquement à profit cette mine d'informations, notamment au moment de l'exploration des contenus des disciplines scolaires.

En univers social spécifiquement, l'utilisation des nouvelles technologies peut aider l'élève à développer ses habiletés en lecture, surtout en ce qui a trait à la recherche d'informations (Gibson, 2009)¹⁷. De plus, les TIC permettent un accès plus rapide et plus facile à beaucoup d'informations très actuelles, tout comme elles motivent l'apprentissage de l'élève (Lebrun, 2003). De surcroît, les TIC permettent l'utilisation de méthodes d'enseignement qui rendent les élèves vraiment actifs et grâce auxquelles ils « participent à la construction de leurs savoirs et de leurs compétences » (Lefrançois et Éthier, 2008, p.35)¹⁸.

¹⁷ Lebrun et Araújo-Oliveira (2009a) mentionnent que pour l'enseignement de l'univers social, il existe plusieurs sites Internet très intéressants et pertinents comme *Récitus*, *Bouscol* et *Wikipedia*. Lalongé (2006b) mentionne aussi certains sites très intéressants comme celui du Récit (réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies/ <http://recit.qc.ca/page/projets-p%C3%A9dagogico-tic>) et le site de Canoë sur lequel on retrouve des jeux sur la géographie et l'histoire pour le primaire et le préscolaire (<http://fr.canoe.ca/sections/l-education-primaire.html>). L'ouvrage d'Éthier et Lefrançois (2012) propose lui aussi plusieurs sites tels que le site du lieu historique national du Canada Cartier-Brébeuf, le musée McCord et le site AKI. Nous pourrions aussi ajouter le site des archives de *radio-canada*.

¹⁸ En contrepartie, certains auteurs (dont Burniske, 1998; Coffey et Woolworth, 2003) affirment que l'intégration des TIC en classe ne garantit pas une meilleure maîtrise des contenus ou une compréhension critique des enjeux pour les élèves. Certains vont même jusqu'à affirmer que « (...) les TIC- et particulièrement le réseau Internet- contribuent, pour certains, à appauvrir la qualité du discours social en favorisant le débat spectacle au détriment de la pensée critique » (Burniske, 1998; Coffey et Woolworth, 2003; dans Karsenti et Larose, 2005, p.65).

En ce qui a trait plus particulièrement au premier cycle du primaire, Lalongé (2006b) précise que les TIC peuvent enrichir et supporter les interventions pédagogiques en univers social puisqu'elles placent les élèves dans des *situations de réalisation et de production*.

La classe de sciences humaines au préscolaire et au primaire peut profiter pleinement de l'utilisation des technologies de l'information et des communications à des fins de recherche, de consultation et d'appropriation de l'information en favorisant un contexte d'apprentissage vivant et actif et en devenant un véritable laboratoire d'expérimentations (Lalongé, 2006b, p. 145).

2.2.3.4. La littérature jeunesse

Un autre support pouvant être utilisé en univers social est la production littéraire jeunesse. Essentiellement, la littérature jeunesse est composée de l'ensemble des productions destinées aux enfants et aux jeunes. À cet égard, la littérature jeunesse se compose des albums, des romans, des livres documentaires, des bandes dessinées, des revues, des recueils de poésie, des livres de devinettes, etc., destinés à un jeune lectorat (Giasson, 2003; Legendre, 2005).

Plusieurs recherches traitent de l'utilisation de la littérature jeunesse comme ressource d'apprentissage. Pour le contexte spécifique de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences humaines, McGowan, Erickson et Neufeld (1996) mentionnent que la littérature jeunesse permet à l'élève de découvrir des points de vue qui sont différents sur les événements de l'histoire, de même qu'elle lui permet d'établir une relation plus vivante avec le sujet. Le recours aux œuvres de fiction¹⁹ favoriserait également la discussion et l'argumentation, assurerait une meilleure compréhension et rétention de l'information et entraînerait des attitudes positives vis-à-vis de l'univers social (Farris, 2001; Martel et Cartier, 2014; Martel et Boutin, 2014; McGowan, et al. 1996; Seefeldt, 1984). Gibson (2009), à propos des avantages liés à l'utilisation de la littérature en sciences

¹⁹ Une œuvre de fiction est un type de texte « qui s'appuie en partie sur la fiction (par exemple, légendes, récits de voyage, romans historiques). » (Martel, 2009, p. 181).

humaines, conclut que cette dernière provoque un plus grand engagement de la part de l'élève, développe la compréhension historique, offre des opportunités d'exploration, permet d'investiguer des questions sociales et culturelles et assure l'obtention d'exemples de résolutions de problèmes et de prises de décisions. De même, Gibson (2009) affirme que l'utilisation de cette ressource peut encourager l'amour de la lecture chez l'élève, l'aider dans sa compréhension de lecture et développer son vocabulaire. Conséquemment, Gibson (2009) de même que Martel (2011) recommandent de trouver des façons d'incorporer la littérature jeunesse dans l'enseignement des sciences humaines et ce, le plus souvent possible.

Il est vrai que certains ouvrages issus de la littérature jeunesse, entre autres les albums au premier cycle du primaire²⁰, sont « d'excellents compléments pour apprendre différemment par la lecture et pour développer les savoirs ainsi que les compétences associées aux sciences humaines » (Martel, 2009, p.181). Au premier cycle particulièrement, l'utilisation de la littérature jeunesse permet d'ouvrir les horizons des élèves à l'égard des concepts de temps (la vie avant), d'espace (la vie ailleurs) et de société (les enjeux liés au vivre-ensemble) (Forest, à paraître). De fait, il est plus qu'opportun d'exploiter la littérature jeunesse, et cela, bien que les élèves du premier cycle du primaire aient des compétences en lecture parfois plus limitées. Pour lever cet obstacle, la lecture à voix haute (par l'enseignant ou un lecteur plus habile) est encouragée (Forest, à paraître).

2.2.3.5. Les ressources externes

Il est bien entendu difficile pour les enseignants de tout connaître et de maîtriser tous les savoirs c'est entre-autres, pour cette raison l'utilisation de ressources externes comme les visites des musées et les sorties éducatives permettent aux enseignants et aux élèves de compléter les sources d'informations qui sont disponibles en classe. De plus, les

²⁰ « Le mot album peut s'appliquer à tout ouvrage où l'image occupe une place importante. » (Guérette, 1998, p.98).

interventions de conférenciers ou de parents peuvent favoriser l'acquisition de certains apprentissages, surtout s'ils sont reliés au vécu ou aux souvenirs des intervenants en question (Gagné, 2006c). Autant pour les élèves que pour les enseignants, toutes les ressources disponibles et accessibles ont une importance capitale dans le contexte de l'enseignement de l'univers social (Gagné, 2006c).

Particulièrement **les musées**²¹, ces institutions permanentes au service de la société et de son développement (Cohen, 2001), devraient occuper une place de choix.

Aujourd'hui, alors que la quantité des connaissances disponibles s'accroît sans cesse et que les individus évoluent dans un environnement de plus en plus complexe, la tâche impartie à l'école devient extrêmement lourde et celle-ci ne peut assumer toute seule ses nombreuses missions. L'école à elle seule ne peut pas suffire à éduquer, instruire ou socialiser totalement les élèves la fréquentant. L'école fait appel à des institutions extérieures afin de remplir sa mission. Le musée est l'une de celles-là. (Meunier, 2011, p. 11).

Depuis un bon moment, en effet, les écoles québécoises sont sensibilisées à la pertinence du musée et à son utilisation dans l'enseignement (Gagné, 2006c). Depuis longtemps, les programmes des ministères québécois recommandent aux écoles de fréquenter les lieux historiques et les musées à des fins pédagogiques (Meunier 2011, p.11). À cet effet, « les programmes d'études en vigueur dans les écoles publiques catholiques francophones de la province de Québec proposent, depuis 1923, la visite au musée à titre de stratégie pédagogique susceptible de compléter l'enseignement dispensé dans les salles de cours » (Allard, Larouche, Lefebvre, Meunier et Vadeboncoeur, 1995, p.4).

²¹ Le musée est « une institution permanente, sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, et qui fait des recherches concernant les témoins matériels de l'homme et de son environnement, acquiert ceux-là, les conserve, les communique et notamment, les expose à des fins d'études, d'éducation et de délectation » (Cohen, 2001, p. 16).

À l'égard du premier cycle du primaire, les auteurs croient que le musée peut servir de lieu d'apprentissage pour certains concepts dès la maternelle (Allard et al., 1995), notamment parce que le musée suscite l'observation et l'ouverture sur le monde.

Le musée, au même titre que d'autres institutions culturelles, telle la bibliothèque, contribue à faire découvrir aux élèves un univers riche en significations, les aidants à mieux comprendre le monde dans lequel ils évoluent. Cette visée rejoint un des objectifs globaux du programme de sciences humaines à l'élémentaire « amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit. » (Paquin, 1998, p. 29)

Les bénéfices retirés par l'école de la visite au musée sont par contre variables « en fonction des besoins et des attentes du milieu scolaire, compte tenu du contenu éducatif des programmes proposés par le musée » (Paquin, 1998, p. 17). Au primaire et encore plus particulièrement auprès des jeunes élèves, il semble que le type de visite qui est le plus susceptible d'être éducative, est celle qui inclut des formes d'action, qui sollicite la participation active des élèves et qui vise à dépasser la simple explication d'expositions (Paquin, 1998 ; Allard et al., 1995).

En ce qui a trait aux **sorties éducatives**, elles font partie des pratiques scolaires et elles permettent aux enseignants de sortir hors de l'école avec des élèves (Gonnin-Bolo, Bouchon et Pedemay, 1992). Au regard de l'univers social, cette pratique est fondamentale puisqu'elle s'inscrit dans une dimension d'ouverture de l'école sur le réel (*Ibid*).

Enfin, **les personnes-ressources** qui peuvent, de leur côté, servir de sources d'information sont nombreuses (Gagné, 2006c). En effet, les parents, les grands-parents ou encore les conseillers pédagogiques peuvent être de nouvelles sources d'information permettant de compléter l'enseignement. Pour les enseignants spécifiquement, les conseillers pédagogique sont des personnes-ressources « pouvant être d'une grande utilité aux enseignants qui ont des interrogations, qui éprouvent des difficultés et présentent des besoins particuliers » (Déry, Martel et Saumure, 2013, p. 53). Pour les élèves, il peut être

pertinent d'inviter en classe un voyageur ou encore un adulte plus âgé pouvant leur raconter des expériences vécues en lien avec l'histoire ou la géographie.

Au premier cycle, ces expériences et ce partage par l'entremise d'invités permettent de rendre l'enseignement plus concret et aident les enfants à construire leur représentation des concepts mis de l'avant à ce cycle de formation.

2.2.4. Comment enseigner : regard sur les approches pédagogiques à privilégier

D'après Legendre (2005), une approche pédagogique est une « manière particulière d'aborder la relation enseignement-apprentissage comme objet d'études et comme champ d'intervention. Ou une orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités » (p.118).

Le programme de formation de l'école québécoise n'oblige pas les enseignants à opter pour une approche pédagogique particulière pour enseigner l'univers social (Martineau, 2010). En effet, il est mentionné dans un document officiel (MELS, 2006 ; cité dans Martineau, 2010) que « selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves, l'enseignant peut recourir à l'enseignement magistral, explicite, par projet, par démarche inductive, stratégique, par coopération, etc. » (p.5). Par contre, il est entendu que l'enseignement du domaine de l'univers social doit respecter les orientations du programme de formation.

Par le biais du domaine de l'univers social, l'élève, en plus de développer sa compréhension du monde, doit acquérir une méthode pour aborder et comprendre l'univers social (Laville, 2004). Bien que Martineau (2010) convienne qu'il appartient à chaque enseignant de faire le choix des stratégies les mieux adaptées, il précise tout de même que ce sont les stratégies d'intégration (approche par problèmes, approche par projets, etc.) qui constituent la « voie privilégiée à emprunter pour favoriser le développement des compétences visées » (p.127). À cet égard, les enseignants ne doivent plus considérer les

sciences humaines comme une accumulation de connaissances factuelles (Dalongeville et Huber, 2002) ; l'apprentissage de l'histoire ne peut être réduit à la mémorisation de faits, de dates, de noms de personnages (Martineau, 1999). Poyet (2006) cite Grossin (1995) en mentionnant qu'il importe de « s'insurger contre le dressage éducatif qui transmet la représentation sociale d'usage » (p.22).

Afin de sortir de cette tradition de transmission, Poyet (2009) affirme que les enseignants doivent utiliser une approche plus constructiviste « qui se fonde sur la prise en considération des représentations initiales des élèves pour bâtir des situations d'apprentissage pertinentes » (p.181). Dans le cadre de cette étude, nous retenons huit approches pédagogiques (explorées et réfléchies par de nombreux auteurs) susceptibles d'être utilisées pour le développement de la compétence du premier cycle du primaire. Certaines de ces approches sont spécifiquement liées à la didactique des sciences humaines alors que d'autres trouvent écho dans l'enseignement de toutes les disciplines. Ces approches sont : la démarche de recherche, l'approche conceptuelle, l'approche par problèmes, le projet, le questionnement, le travail en groupe ou en groupe d'apprentissage coopératif, le débat et l'exposé magistral.

2.2.4.1. La démarche de recherche

« Pour le domaine de formation univers social, les compétences de chaque cycle sont associées à l'acquisition progressive d'une méthode de recherche dite *historienne* » (Poyet, 2009, p.33). Les contenus spécifiques et les savoirs essentiels reliés au domaine de l'univers social prennent tout leur sens dans l'application de cette démarche de recherche et de traitement de l'information.

Le nouveau programme sous-tend que les compétences doivent se développer tout en permettant à l'enfant d'élaborer et d'appliquer une démarche à caractère scientifique. Cette démarche peut être utilisée aussi bien en géographie qu'en histoire et, à partir du deuxième

cycle du primaire, elle permet de développer les trois compétences prescrites par le programme pour l'univers social (Lebrun, Gagné et Lalongé, 2006). Une telle démarche doit être construite sur une base rationnelle et réflexive (Lebrun, 2009a). Cette démarche n'a, en effet, de sens que si elle permet aux élèves de construire leur compréhension des réalités sociales et de répondre à des problèmes posés par des enjeux actuels ou passés, dans son milieu immédiat ou lointain (Lebrun, 2006).

D'après Lebrun et Lenoir (2009), la démarche d'analyse utilisée doit être systématique et structurée. À cet égard, ces auteurs précisent:

l'enseignement des sciences humaines s'inscrit désormais dans une orientation éducative axée sur la fonction critique et réflexive. Toutefois, il est impératif que le développement de cette attitude critique et réflexive s'exerce au regard d'une interprétation rigoureuse, rationnelle et nuancée (p.94).

Le programme de formation (MEQ, 2001) est clair au sujet des étapes qui composent la démarche visée, soit la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire (p.187). Ces étapes sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3 : Étapes de la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire

Prendre connaissance d'un problème	<ul style="list-style-type: none"> • Définir le problème; • Faire appel à ses connaissances antérieures; • Envisager des stratégies de recherche qui conduiraient à la solution.
S'interroger, se questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Énoncer spontanément des questions; • Organiser ses questions en catégories; • Sélectionner les questions utiles.
Planifier une recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Établir un plan de recherche; • Repérer des sources d'information; • Choisir ou construire des outils de collecte de données.
Cueillir et traiter l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Collecter les données; • Classer les données en catégories; • Distinguer les faits des opinions; • Critiquer les données; • Distinguer les documents pertinents des documents non pertinents; • Comparer des données.
Organiser l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un moyen pour transmettre l'information; • Concevoir un plan; • Sélectionner l'essentiel dans l'information; • Arranger les données en construisant des tableaux, des listes, des graphiques ou en produisant un texte; • S'appuyer sur des documents; • Indiquer ses sources.
Communiquer le résultat de sa recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir les mots appropriés; • Présenter une production; • Utiliser différents supports.

Source : GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec : Ministère de l'éducation du Québec, p.187.

Gagné (2006b) mentionne que les premières étapes (« prendre connaissance d'un problème » et « s'interroger, se questionner ») font partie du premier temps de la démarche pédagogique, soit la phase de préparation. Les étapes « planifier une recherche » et « cueillir et traiter l'information » font quant à elles partie de la phase de réalisation. Enfin, les deux dernières étapes, soit « organiser l'information » et « communiquer le résultat de sa recherche », interpellent la phase d'intégration. Pour sa part, Gibson (2009) mentionne que « rechercher, comprendre, évaluer, synthétiser et appliquer l'information trouvée à une question ou un problème sont toutes les composantes d'un programme de sciences humaines basé sur la recherche » (traduction libre, p. 176).

La *Progression des apprentissages* (MELS, 2009) est claire au sujet de ce que les enseignants du premier cycle doivent travailler avec leurs élèves en ce qui a trait à la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire : ils doivent les familiariser avec cette dernière. Pour ce faire, dès le 1^{er} cycle, les enseignants doivent modéliser certains éléments de cette démarche (MELS, 2009, p.16). Le Ministère a sélectionné les éléments des étapes de la démarche de recherche que l'élève devrait, en première et deuxième années du primaire, apprivoiser avec l'aide de son enseignant. Ces éléments sont énumérés dans le tableau 4.

Tableau 4 : Les éléments de la démarche de recherche que l'élève du premier cycle du primaire doit apprendre à faire avec l'intervention de son enseignant

Étapes de la démarche	Éléments travaillés au premier cycle
Prendre connaissance d'un problème	<ul style="list-style-type: none"> • Faire appel à ses connaissances antérieures
S'interroger, se questionner	<ul style="list-style-type: none"> • Énoncer spontanément des questions
Planifier une recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer des sources d'information
Cueillir et traiter l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Collecter des données • Comparer des données
Organiser l'information	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un moyen pour transmettre l'information • S'appuyer sur des documents
Communiquer le résultat de sa recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir des mots appropriés • Présenter une production

Source : GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Progression des apprentissages : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports, p. 16-17.

Lors de l'utilisation de la recherche comme approche pédagogique, l'élève doit chercher « dans des livres, en bibliothèque, sur Internet, dans son milieu, des idées, des détails, des schémas, des images, des objets se rapportant à un thème particulier ou appartenant à une famille spécifique en vue de compléter un travail précis » (Paradis, 2006, p.244). Au premier cycle, une recherche doit bien entendu rester simple, mais elle peut tout de même permettre la modélisation des étapes ciblées.

2.2.4.2. L'approche conceptuelle

Lebrun (1993), sans nommer directement le concept de grille d'interprétation, mentionne que lors de l'enseignement des sciences humaines, l'élève étudie divers sujets qui sont explorés sous des angles historique, géographique, culturel, économique, démocratique. C'est par cette étude, selon Lebrun (1993), que l'élève est amené à établir des relations « entre les différents champs d'exploration, d'analyser les données et les informations afin de voir l'évolution et les liens des différents événements entre eux, de

comparer les divers environnements afin de relever leurs ressemblances et leurs différences » (p. 19).

Comme il a été mentionné précédemment, la conceptualisation est la fonction première des sciences humaines. Ethier, Lefrançois et Cardin (2011) citent Desrosier-Sabbath (1984) qui définit la conceptualisation comme « un processus reconstruisant puis dépassant, sur le plan de la sémiotisation et de la représentation, ce qui était acquis à celui des schèmes d'action » (p.267). Les apprentissages prescrits par le programme doivent être réalisés en fonction de cette conceptualisation ou dit autrement, à partir du réseau conceptuel que l'élève doit progressivement développer au cours de son éducation préscolaire et primaire (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009a). Lebrun (2009a) précise (p.70) :

(...) le réseau conceptuel est une structure de concepts interreliés qui permet de produire des généralisations quant aux principes organisateurs de la vie sociale. Cette trame conceptuelle constitue le fil conducteur qui devrait toujours guider et structurer la planification et l'enseignement des sciences humaines.

Pour développer la compétence du premier cycle en univers social, l'enseignant doit planifier son enseignement dans le but de favoriser le passage de la perception à l'abstraction (Poyet, 2009). Or, le savoir ne s'acquiert pas automatiquement par l'observation; il s'élabore à partir des conceptions qui sont mises en place, par un long processus qui inclut une prise de recul et qui débouche sur la construction d'une autre approche de la réalité (Giordan, de Vecchi, 1987, p. 144; cité dans Ethier, Lefrançois et Cardin, 2011, p. 268).

Dans sa réflexion sur la démarche de conceptualisation, Lebrun (2009) propose de s'intéresser à l'idée des grilles d'étude. Selon cette didacticienne, lorsque l'élève étudie les multiples réalités sociales et spatiales, son enseignant devrait chercher avant tout à favoriser le développement de sa grille d'interprétation. Dans cette perspective, la « grille de lecture

et d'interprétation de l'organisation des sociétés » (Lebrun, 2004, p.24) devrait être le point de départ et d'arrivée des apprentissages. Les savoirs essentiels associés aux sociétés ne devraient donc être que des données brutes et descriptives mises en relation pour développer les concepts et affiner la grille de lecture de l'élève (Lebrun, 2004). Cette grille devrait fournir à l'élève les « clés de lecture » (Lebrun, 2004, p.87) qui lui permettraient de mieux comprendre le monde, son fonctionnement et son organisation²². Par la suite, cette grille facilitera les comparaisons entre les sociétés et entre chacune des caractéristiques du territoire ce qui permettra d'identifier les changements, les différences et les ressemblances (Lebrun, 2004).

Le programme (MEQ, 2001) fournit trois grilles d'interprétation qui sont directement reliées aux trois compétences prescrites pour les 2^e et 3^e cycles du primaire (p.179) : *la grille de lecture de l'organisation d'une société sur son territoire; la grille d'interprétation du changement dans une société et sur son territoire, et la grille de compréhension de la diversité des sociétés et de leur territoire*. Lebrun (2009c) précise ces grilles d'interprétation en fournissant des exemples de grille d'analyse. En annexe I (page 159), un exemple de grille d'analyse de l'organisation d'une société sur son territoire réalisé par Lebrun (2009c) est présenté.

Aucune grille de lecture n'est par contre explicitement fournie par le MELS en ce qui a trait à la compétence du premier cycle. Toutefois, *La progression des apprentissages* (MELS, 2009) fournit des pistes sur les apprentissages qui peuvent être réalisés au premier cycle en lien avec les trois compétences des cycles suivants. Ainsi, en ce qui a trait à l'organisation d'une société, le document mentionne qu'au premier cycle, les élèves se familiarisent avec le concept d'organisation (MELS, 2009, p.4). Ils doivent poursuivre le développement de leur représentation de l'espace, du temps et de la société, à partir de la connaissance de leur milieu. Pour ce qui est du changement dans une société sur son

²² L'élève n'a donc pas à acquérir des connaissances encyclopédiques sur les objets d'études. Il doit seulement apprendre à observer, à poser des questions et à établir des relations (Lebrun, 2004).

territoire, encore une fois les élèves doivent être amenés, au premier cycle, à se familiariser avec le concept de changement. « C'est à partir de la comparaison d'objets d'usage courant, d'activités économiques, de moyens de transport et de voies de communication, sur une période d'environ un siècle, qu'ils poursuivent le développement de leur représentation du temps [...] » (*Ibid.*, p.12). Finalement, en lien avec la diversité des sociétés et de leur territoire, l'élève doit se familiariser avec le concept de diversité, toujours à partir de la comparaison d'objets courants, d'activités économiques et de moyens de transport.

Le tableau 5 présente plus précisément les divers éléments ciblés dans la *progression des apprentissages* (MELS, 2009) qui devraient être travaillés au premier cycle du primaire dans le but de favoriser l'émergence des grilles d'étude et donc le développement d'une démarche de conceptualisation. À la fin de sa deuxième année du primaire, l'élève devrait maîtriser ces habiletés.

Tableau 5 : Les éléments ciblés par *La progression des apprentissages* liés à l'approche conceptuelle

Connaissances liées à l'organisation d'une société sur son territoire	
Aujourd'hui, première représentation d'une société	<p>Localisation dans l'espace et dans le temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se repérer sur le terrain, un plan simple, une illustration ou une maquette; - S'orienter dans l'espace en utilisant les points cardinaux; - Se repérer dans le temps; - Situer des faits de sa vie et de celle de ses proches sur une ligne du temps graduée; - Indiquer des traits physiques caractéristiques de différents âges de la vie; - Indiquer des activités à différents âges de la vie. <p>Éléments humains</p> <p>Réalité démographique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nommer ses groupes d'appartenance; - Décrire la composition de ses groupes d'appartenance; - Indiquer le nombre de membres dans ses groupes d'appartenance. <p>Réalité culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nommer la ou des langues parlées dans son milieu - Nommer la ou les religions pratiquées dans son milieu; - Nommer des expressions de l'art; - Nommer des objets utilisés couramment. <p>Réalité économique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nommer des éléments du paysage relatif aux activités économiques; - Nommer des besoins satisfaits par des activités économiques; - Nommer des moyens de transport et des voies de communication. <p>Réalité politique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nommer des institutions; - Indiquer des règles de fonctionnement pour ses groupes d'appartenance. <p>Éléments naturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nommer des formes de relief; - Nommer des éléments liés au climat; - Nommer des éléments de l'hydrographie; - Nommer des ressources naturelles. <p>Personnes, groupes et événements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nommer des personnes de son milieu; - Décrire le rôle de différents membres de ses groupes d'appartenance; - Nommer des faits de sa vie et de celle de ses proches.
Hier et aujourd'hui, première représentation du	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer des changements dans des objets d'usage courant; - Nommer des changements dans des activités économiques; - Nommer des changements dans les moyens de transport et les voies de communication.

temps	
Ici et ailleurs, première représentation de l'espace	<p>Indiquer des différences entre son milieu et un milieu non familial :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objets d'usage courant; - Moyens de transport et voies de communication; - Activité économique; - Caractéristiques du territoire.

Source : GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2009). *Progression des apprentissages : géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports, p.4-14.

De même, l'annexe II (page 161) fournit un exemple, proposé par Lebrun (2009c), d'une grille d'analyse des réalités sociales et territoriales pouvant être utilisée au préscolaire et au premier cycle du primaire.

Comme le concluent Lebrun et Araújo-Oliveira (2009c, p.235),

(...) la finalité qui préside à l'enseignement des sciences humaines au premier cycle du primaire est d'amener l'élève à être capable d'observer, de lire et de comprendre certaines réalités sociales et spatiales. Il s'agit là du développement d'un savoir-faire complexe, lequel doit s'accompagner de la construction d'une trame conceptuelle au regard du fonctionnement et de la dynamique organisationnelle des groupes proches de l'élève. Il s'agit donc maintenant de dégager le fil conducteur qui permet de mettre en relation les apprentissages et les diverses réalités sociales et spatiales d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.

2.2.4.3. L'approche par problèmes

Selon Nadeau (1999), un problème est « une question à laquelle, en science, une théorie est censée apporter une réponse, question qui suscite la recherche d'une explication. » (p.168). Cette définition, bien que tournée vers la science, s'applique bien aux disciplines de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté qui, elles aussi, s'inscrivent dans une démarche de recherche.

La situation-problème, pour sa part, peut être définie, toujours dans la perspective de l'univers social, comme un

(...) dispositif didactique aux caractères singuliers mais aussi à la géométrie variable. Alors que certains voient dans le problème et la situation-problème un artifice pédagogique susceptible de stimuler l'intérêt, la motivation, d'autres [...] considèrent que les problèmes à étudier en classe d'histoire doivent être tirés de la société pour signifier quelque chose pour les élèves [...] (Martineau, 2010, p.168).

Selon Lalongé (2006a), le problème « place l'enfant dans une situation fâcheuse qui ébranle sa structure cognitive » (p.53) et nécessite la recherche d'une réponse. Dans la perspective constructiviste actuelle selon laquelle les élèves construisent leurs connaissances en réponse à des problèmes, le développement des capacités des élèves à résoudre des problèmes est un enjeu majeur (Colomb, 1994). D'autant que la présentation d'activités sous forme de problème permet aux élèves de clarifier leur position et leurs valeurs (Lebrun, 1993).

La grande majorité des écrits qui traitent de l'approche par problèmes l'utilisent pour l'enseignement de l'histoire (parfois de la géographie) au niveau du secondaire. Très peu traitent de l'utilisation de cette approche au primaire. Cette rareté des écrits ne signifie par contre pas que la situation-problème ne peut être appliquée au primaire et même au premier cycle du primaire. Les plus jeunes vivent eux aussi des situations qui les ébranlent cognitivement et pour lesquelles ils cherchent des réponses afin de calmer leurs interrogations.

2.2.4.4. Le projet

Le projet est une « stratégie d'enseignement, d'apprentissage et de motivation à caractère éducatif qui vise un ou plusieurs buts définis de connaissances et de compréhension et qui implique la recherche, l'identification et la résolution de problèmes. »

(Paradis, 2006, p.238). Conséquemment, l'approche par projet parait toute indiquée pour développer la démarche de recherche prescrite dans le programme d'univers social.

Farris (2001) affirme que le projet est une bonne stratégie à utiliser dans l'enseignement de l'univers social puisqu'il demande une collaboration, une planification, une construction et une évaluation (traduction libre, p.71). De plus, l'utilisation du projet en univers social permet à l'élève d'avoir de réels objectifs, une production concrète et le projet permet aux élèves de choisir leurs objectifs d'apprentissages avec l'enseignant ce qui favorise « l'engagement de l'apprenant et la réalisation du projet » (Altet, 2013).

Martineau (2010) distingue l'approche par projet de l'approche par problèmes par sa *visée de production ou de réalisation* et par la présence du *collectif dans son actualisation* (p.184). Il spécifie aussi que cette approche ne doit pas échapper aux exigences de rigueur et à la mise en place d'un dispositif didactique. Pour définir plus explicitement le projet, Martineau (2010) reprend la définition de Perrenoud (1999, p. 1) :

Une entreprise collective gérée par le groupe classe qui s'oriente vers une production concrète; qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts; qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet; qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines. [...] Un projet confronte à de « vrais » problèmes, qui ne sont pas des exercices scolaires, mais des problèmes à résoudre et des obstacles que le groupe doit surmonter pour arriver à ses fins. (p.184)

À la lumière de cette définition, il apparaît que l'approche par projet peut être utilisée à tous les niveaux de la scolarité. Pour le premier cycle du primaire, il s'agit de trouver une production concrète, qui serait fondée sur les intérêts des élèves, issue d'un de leur questionnement ou du moins associée à une part de leur réalité, qui sera réalisée à l'aide d'informations collectées par tous les élèves de la classe.

2.2.4.5. Le questionnement

Le questionnement est une stratégie d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation par laquelle l'enseignant vérifie les connaissances des élèves en leur posant des questions sur la matière à apprendre et sur les connaissances qui sont déjà apprises (Paradis, 2006).

Pour Martineau (2010), le questionnement est l'une des plus importantes stratégies associées à l'efficacité de l'enseignement. En effet, cette stratégie peut permettre à l'enseignant de pousser l'élève à faire des liens, à s'impliquer, à être attentif, à augmenter son estime de lui-même, etc. Particulièrement utilisée en sciences sociales (Martineau, 2010), cette stratégie permet de faire réfléchir les élèves tout au long de leur démarche d'apprentissage. Cette stratégie d'enseignement est aussi une stratégie importante puisqu'elle permet de développer des habiletés de pensée de haut niveau (Gibson, 2009).

Borich (1988) a relevé sept raisons qui justifient l'utilisation du questionnement comme stratégie pédagogique en classe (p.195) :

1) Pour stimuler ou attirer l'attention; 2) Pour activer les connaissances antérieures des élèves et avoir accès à l'état de leurs connaissances sur un thème ou un objet d'étude; 3) Pour stimuler le rappel des éléments d'un thème étudié; 4) Pour gérer la progression de l'apprentissage des élèves; 5) Pour encourager l'accès à des niveaux supérieurs de réflexion; 6) Pour rediriger l'attention; 7) Pour générer l'émotion.

Tous ces avantages justifient l'utilisation de l'approche du questionnement tout au long du primaire, et cela autant au premier cycle qu'aux deuxième et troisième cycles. Puisque le programme de formation rappelle que l'apprentissage est un processus dont l'élève devrait être le premier artisan (MEQ, 2001, p. 5), le questionnement doit être utilisé dès l'entrée à l'école, notamment parce qu'il aide les jeunes élèves à construire leurs connaissances, de même qu'il les guide dans leur démarche d'apprentissage.

2.2.4.6. Le travail en groupe ou les groupes d'apprentissage coopératif

Dishon et Wilson O'Leary (1984; Dans Goupil et Lusignan, 1993) définissent l'apprentissage coopératif comme étant :

(...) un modèle d'enseignement systématique visant à aider les enseignants à mettre des groupes en place et à travailler avec eux de sorte que les élèves : apprennent leurs matières, exécutent des tâches, participent tous à la tâche du groupe, résolvent leurs problèmes de groupe avec une assistance minimale de l'enseignant, trouvent des solutions à leurs différends, prennent plaisir à travailler ensemble. (traduction libre, p. 236-237)

Pour leur part, Chapin et Messick (1999) affirment que cette méthode d'enseignement privilégie le travail des élèves en petits groupes sur un sujet commun ou encore un problème. Pendant ce travail, les élèves sont appelés à utiliser des interactions verbales pour échanger et évaluer des données, des idées et des opinions. Gagné (2006a) ajoute que selon des procédés établis d'avance, les élèves « se voient confier des rôles, des responsabilités et des fonctions précises et connues de tous les membres de l'équipe. Cela assure la participation active de tous à la réalisation d'une activité, d'une tâche ou d'un projet. » (p.25).

Afin de bien utiliser cette approche, Barlow (2000) expose certains principes qu'il importe de respecter :

1) le partage des tâches doit permettre de réaliser des productions qu'un élève seul ne serait pas en mesure de faire, du moins dans le temps imparti; 2) la complexité de la tâche à effectuer doit engendrer la confrontation des points de vue; 3) c'est en s'impliquant véritablement dans le travail en commun que chaque élève en tirera un plus grand bénéfice; 4) le travail en groupe doit permettre aux élèves de se confronter à d'autres et, ainsi, d'améliorer leur apprentissage; 5) ce travail doit favoriser la communication, l'autonomie, la responsabilité et l'épanouissement de la personnalité; 6) le travail de groupe doit s'articuler fortement à la notion de compétence collective (p.133).

Selon Chapin et Messick (1999), il existe plusieurs raisons d'utiliser cette approche dans l'enseignement. Selon ces auteurs, les élèves peuvent apprendre de leurs coéquipiers et peuvent donc augmenter leurs *connaissances académiques* (traduction libre, p. 87). En écoutant les autres, ils peuvent augmenter et apprendre diverses habiletés. Ils peuvent aussi offrir leurs idées, poser des questions, résoudre des conflits et améliorer leurs habiletés sociales. Pour toutes ces raisons, Chapin et Messick (1999) affirment que malgré le fait que l'enseignement coopératif ne soit pas la panacée à tous les problèmes en éducation, elle constitue une approche viable que les enseignants devraient utiliser pour enseigner un contenu et développer des habiletés (traduction libre, p.87).

Plus spécifiquement, cette approche correspond bien aux différents programmes du domaine de l'univers social qui suggèrent de mettre les élèves rapidement en situation de recherche, d'échanges et de production (Martineau, 2010). L'approche du travail en groupe permet de développer chez l'enfant, « l'aptitude à collaborer à un travail d'équipe et à bénéficier des contributions de leurs pairs, comblant par là même le besoin d'appartenance à un groupe » (Martineau, 2010, p.134).

Puisque certaines recherches d'information en univers social peuvent être complexes pour les élèves, il est intéressant de les placer en équipes tout en misant sur le potentiel de chacun (Gagné, 2006a). Cette approche soutient l'appartenance au groupe, l'activation du potentiel de chaque élève et incite les membres de l'équipe à participer et à relever le défi qui leur est posé. C'est aussi une approche qui fournit un contexte social aux élèves pour pratiquer les concepts reliés aux sciences humaines (Maynes et Straub, 2012) et donc, à l'univers social. Cela est particulièrement vrai pour les élèves du premier cycle qui sont confrontés pour la première fois aux disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté.

2.2.4.7. Le débat

Goupil et Lusignan (1993) définissent le débat comme étant « une technique pédagogique opposant deux élèves ou deux groupes d'élèves ne partageant pas le même avis par rapport aux avantages et aux inconvénients d'une solution envisagée pour résoudre un problème » (p.263). Ces auteurs précisent que dans une classe, le débat peut servir à rechercher de l'information, à acquérir des habiletés à communiquer et à résoudre des problèmes et à développer la pensée critique des élèves.

Essentiellement, le débat vise l'élaboration et l'argumentation d'opinions (Lebrun, 2006d). Le débat permet la contribution collective des élèves à la compréhension de problèmes pour lesquels il n'existe pas toujours de solution définitive et il exige un travail d'approfondissement et de conceptualisation (Lebrun, 2006d). Une telle approche dans l'enseignement met la classe dans un état d'esprit différent que celui du cours magistral, notamment par sa possibilité à actualiser des thèmes sociaux et à développer le jugement critique. Assurément, le débat privilégie le raisonnement géographique et historique par le biais de la résolution de problèmes, mais collectivement.

D'après Thomas (2013), le débat est un exercice, une gymnastique qui mène au développement de la pensée critique de l'élève. « Être actif dans ses apprentissages, c'est ce que recherchent les élèves et c'est ce dont ils ont besoin. C'est ce que leur offre une telle activité pédagogique. » (p. 37).

Laurin et Martineau (2000) mentionnent de leur côté que la construction du savoir se fait tout autant lors d'un cours magistral que lors d'un débat. Rappelons que l'un des défis de l'histoire et de la géographie en éducation est d'essayer de sortir d'une tradition « où dominait la transmission » (*Ibid.*). En introduisant le débat, un changement de pratiques pédagogiques est favorisé; le conflit (comme celui des connaissances) et la diversité des arguments sont acceptés. Dans le même sens, Heimberg (2003) mentionne qu'il est

opportun d'introduire en classe les jeux de rôle, la simulation et le débat qui permettent de développer le sens argumentatif des élèves.

En ce qui a trait à son utilisation, il importe de mentionner que le débat est davantage utilisé au secondaire, notamment parce que les habiletés de discussion des élèves plus âgés sont plus développées (Martineau, 2010). Lorsqu'il est utilisé au primaire, il concerne davantage les élèves des deuxième et troisième cycles du primaire. Lafrance (2009) croit pourtant qu'il est possible de l'utiliser auprès des élèves du premier cycle, notamment pour confronter les conceptions erronées des jeunes enfants et construire collectivement les premières bases du raisonnement géographique et historique. Thomas (2013) croit elle aussi que le débat peut bien s'immiscer dans le cadre du programme d'univers social au primaire.

2.2.4.8. L'exposé magistral ou formel

L'exposé magistral est « un exposé oral, sans interruption, d'un professeur à un groupe d'élèves, l'enseignant demeurant la source d'information et ayant seul l'initiative, pendant que les élèves sont dans une situation d'écoute silencieuse » (Martineau, 2010, p.127)²³.

Cette stratégie est encore grandement utilisée dans les classes du primaire et du secondaire. Dans une de leur recherche, Cardin, Falardeau et Bidjang (2012) ont interrogé 203 enseignants du primaire du Québec à propos de plusieurs facettes de leur enseignement dont les stratégies d'enseignement qu'ils préconisent. Il en ressort que 78,7% des enseignants du primaire interrogés disent accorder à l'enseignement magistral une part « importante » ou « moyenne » dans leur enseignement (p.18).

²³ Pendant longtemps, l'histoire a été enseignée de cette seule façon (Martineau, 2010).

L'exposé magistral de qualité (Champagne, 1995) peut être une stratégie pédagogique valable pour enseigner l'univers social mais il ne doit pas être à lui seul la période de cours; il ne doit en être qu'une partie (Martineau, 2010). Bien utilisé, l'exposé magistral peut constituer une bonne source d'information, et cela à tous les cycles de formation, dont celui du premier cycle. Cette approche est d'autant plus intéressante lorsqu'elle est jumelée avec d'autres stratégies comme le questionnement, le débat ou l'approche par problèmes.

2.3 Synthèse réflexive

Afin de contribuer à une meilleure connaissance de la situation de l'enseignement de l'univers social au premier cycle, cette recherche vise l'identification et la description des *connaissances* des enseignants du premier cycle du primaire en ce qui a trait au programme d'univers social et à ses différentes composantes, ainsi que l'identification et la description de ce qui caractérise, d'après leurs déclarations, *l'enseignement* mis en place par ces derniers pour approcher en classe le domaine de l'univers social.

La présentation du cadre théorique de la recherche a permis de définir et de caractériser les concepts à l'étude dans cette recherche. À la lumière de ce dernier, il est maintenant possible d'identifier les *connaissances* qui, dans un idéal, devraient être maîtrisées par tout enseignant désireux de couvrir le programme du domaine de l'univers social au premier cycle, à savoir la compétence du domaine de l'univers social rattachée au premier cycle du primaire (*Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société*), les savoirs essentiels prescrits (voir tableau 1 et tableau 2 à la p.23), le cadre de référence spatial (environnement immédiat de l'élève : la classe, le quartier et la localité) et le cadre de référence temporel (la vie de l'élève, de ses parents, de ses grands-parents et de ses arrière-grands-parents). Il est aussi possible d'identifier les *supports et outils* (le matériel didactique, les outils pour l'enseignement spécifique des sciences humaines soit le document iconographique, le plan, la carte, la ligne du temps, les graphiques et tableaux,

les technologies de l'information et de la communication, la littérature jeunesse, les ressources externes, de même que les *approches pédagogiques* (la démarche de recherche, l'approche conceptuelle, l'approche par problèmes, le projet, le questionnement, le travail en groupe ou les groupes d'apprentissage coopératif, le débat, l'exposé magistral ou formel) susceptibles d'être utilisés par les enseignants au premier cycle du primaire.

Cette connaissance préalable de ce qui définit formellement et théoriquement l'enseignement de l'univers social pose les assises de la recherche entreprise ; elle offre le terrain théorique à partir duquel, par le biais des choix méthodologiques retenus, il est possible de dresser le portrait des connaissances et des pratiques d'enseignement déclarées d'enseignants.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, les choix méthodologiques qui ont été privilégiés pour permettre l'atteinte des objectifs de la recherche, seront exposés. À cet égard, le type de recherche, l'échantillon de recherche, l'outil de collecte de données, l'analyse des données ainsi que les limites de l'étude seront successivement présentés.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche poursuit le but suivant : dresser un portrait « descriptif » d'une situation méconnue (l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire), et cela de manière globale et sans chercher la généralisation (Lamoureux, 2000; Fortin, 2006). Comme cette recherche vise principalement la description quant aux pratiques d'un groupe donné (les enseignants du premier cycle de la commission scolaires de Navigateurs), elle s'inscrit dans les études que Van Der Maren (2003) qualifie de descriptives. Dans le cadre de cette recherche, les données permettant la description visée ont été recueillies par un questionnaire d'enquête comportant des questions ouvertes et des questions fermées. Conséquemment, les données ont été analysées par le biais de l'analyse de contenu et de statistiques descriptives.

3.2 POPULATION CIBLE ET ÉCHANTILLON

Dans le but de dresser un portrait de la situation de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire, il est impératif de constituer un corpus d'enseignants qui répondent à un critère incontournable : enseigner au premier cycle du primaire. Pour faciliter le déroulement de la recherche, la population a été réduite à une seule commission scolaire de la région de Chaudière-Appalaches, soit la Commission scolaire des Navigateurs.

3.2.1 Population cible

Le choix de la Commission scolaire des Navigateurs a été fait en fonction de la proximité des lieux et de la disponibilité et de l'ouverture de la conseillère pédagogique attirée au dossier « univers social ».

La Commission scolaire des Navigateurs couvre le territoire de la ville de Lévis, de la municipalité régionale de comté (MRC) de Lotbinière et des municipalités de Saint-Henri et de Saint-Lambert. Elle couvre donc deux régions administratives, soit celle de Chaudières-Appalaches et celle de Lotbinière. Cette commission scolaire regroupe 34 écoles primaires (mais 49 bâtisses) et deux écoles primaire-secondaire. On y dénombrait, au 30 septembre 2012, 10 644²⁴ élèves au primaire. Pour ce qui est du premier cycle du primaire, puisque c'est la population qui nous intéresse, on y retrouvait, au 30 septembre 2012, 3704 élèves répartis dans 183 classes.

3.2.2 Échantillon de recherche

La méthode d'échantillonnage de cette recherche est non-probabiliste puisque les participants n'ont pas été choisis de façon aléatoire, mais bien parce qu'ils possèdent des caractéristiques précises (Fortin, 2006) : 1) être enseignant au premier cycle du primaire ; 2) travailler pour la Commission scolaire des Navigateurs. Le recrutement des participants s'est fait sur une base volontaire ; 183 enseignants de la commission scolaire ciblée respectent ces critères.

Cette étude a d'abord reçu l'aval du comité d'éthique de l'Université du Québec à Rimouski en mars 2013 (annexe IV, p. 165). Par la suite, la conseillère pédagogique attirée

²⁴ Chiffres provenant d'un document remis par les services éducatifs de la commission scolaire. Voir annexe III p.163

au dossier de l'univers social de la commission scolaire, Mme Line Thériault, a été approchée par courriel pour envoyer un message sur le portail informatique de tous les enseignants du premier cycle du primaire, soit 183 enseignants ciblés. Ce message contenait le lien électronique pour accéder à un questionnaire de recherche en ligne (voir annexe V, p.167) transmis en mai 2013. De plus, dans le but d'effectuer une relance et d'essayer de rejoindre les enseignants qui utilisent moins l'informatique, une copie papier du questionnaire a été envoyée dans 33 écoles (158 enseignants ciblés) en juin 2013.

Au terme de la diffusion du questionnaire, 38 enseignants l'ont finalement complété sur 183 enseignants du premier cycle visés, ce qui donne un taux de réponse d'environ 21%. Considérant qu'un questionnaire distribué par la poste a habituellement un taux de réponse entre 10 et 20%, le taux obtenu est suffisant pour assurer la validité de cette étude (Amyotte, 2002). Par contre, il est important de mentionner que dès le début du questionnaire, les répondants avaient la possibilité de refuser de répondre à ce dernier s'ils jugeaient qu'ils n'enseignaient pas l'univers social. Sur les 38 répondants, 7 ont ainsi choisi de refuser de répondre en cochant qu'ils n'enseignaient pas l'univers social et deux ont accepté, mais n'ont finalement fourni aucune réponse. Conséquemment, les analyses ont été réalisées à partir des questionnaires des 29 répondants qui ont rempli le questionnaire au complet. En parallèle, les 7 questionnaires dans lesquels les enseignants affirment ne pas enseigner l'univers social offrent eux aussi une donnée de recherche à considérer.

3.2.2.1. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon

Les informations sociodémographiques recueillies grâce aux premières questions de l'outil de collecte de données nous permettent de dresser le portrait sociodémographique de notre échantillon. En effet, elles déterminent le sexe, le statut en enseignement, le nombre d'années d'expérience en enseignement ainsi que le niveau scolaire enseigné.

Pour ce qui est du sexe des répondants, 28 sur les 29 sont des femmes, ce qui n'est guère surprenant considérant que l'enseignement au premier cycle est un domaine dominé par les femmes. Pour ce qui est de leur statut en enseignement, les réponses sont plus variées. Le tableau 6 présente les différents statuts des répondants.

Tableau 6. Statut des répondants

Statut	Fréquence	Pourcentage
Précaire temps partiel	2/29	7%
Précaire temps complet	7/29	24%
Régulier temps partiel	9/29	31%
Régulier temps complet	11/29	38%

Les enseignants qui sont permanents totalisent 69% des répondants tandis que les précaires totalisent 31%. De plus, 38% des répondants enseignent à temps partiel, tandis que 62% enseignent à temps complet.

Pour ce qui est du nombre d'années d'expérience, les réponses obtenues sont elles aussi très variées. En effet, ce nombre varie entre un an et 31 ans d'expérience. Pour faciliter l'analyse de ces réponses, des regroupements ont été réalisés. Les enseignants qui ont moins de cinq années d'expérience en enseignement sont considérés comme étant en début de carrière et les enseignants qui ont plus de 26 années d'expérience sont considérés en fin de carrière. Les années moyennes ont été scindées en deux : de 6 à 15 ans et de 16 à 25 ans. Les résultats indiquent que huit répondants sont en début de carrière (1 à 5 années d'expérience), 15 répondants ont entre 6 et 15 ans d'expérience, quatre répondants ont entre 16 et 20 ans d'expérience et finalement, deux sont en fin de carrière (25 ans et plus). La figure 1 présente l'expérience des répondants.

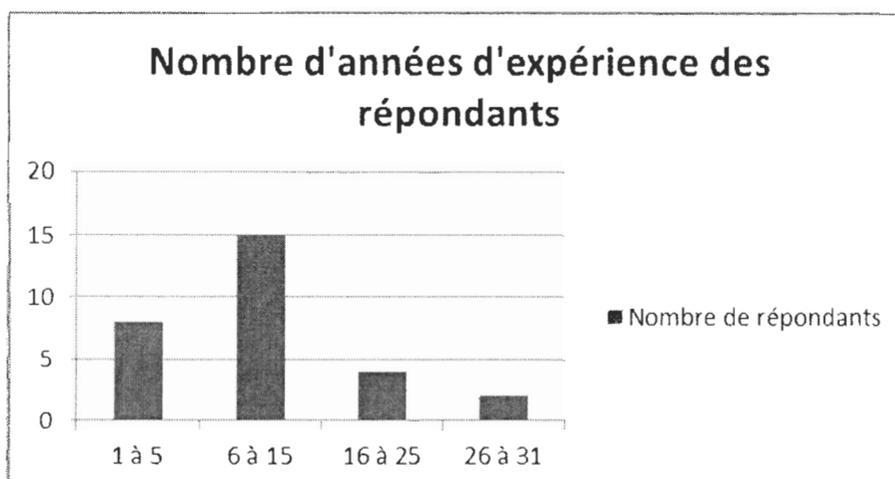


Figure 1 : Nombre d'années d'expérience des répondants en enseignement

Enfin, en ce qui a trait au niveau d'enseignement (1^{ère} année du cycle, 2^e année du cycle et multi-niveau (1^{ère} et 2^e année ou 2^e et 3^e année), 14 répondants enseignent en première année (48%), huit répondants enseignent en 2^e année (28%), six répondants enseignent en 1^{ère}-2^e années (21%) et un répondant enseigne en 2^e-3^e années (3%). La figure 2 présente ces données.

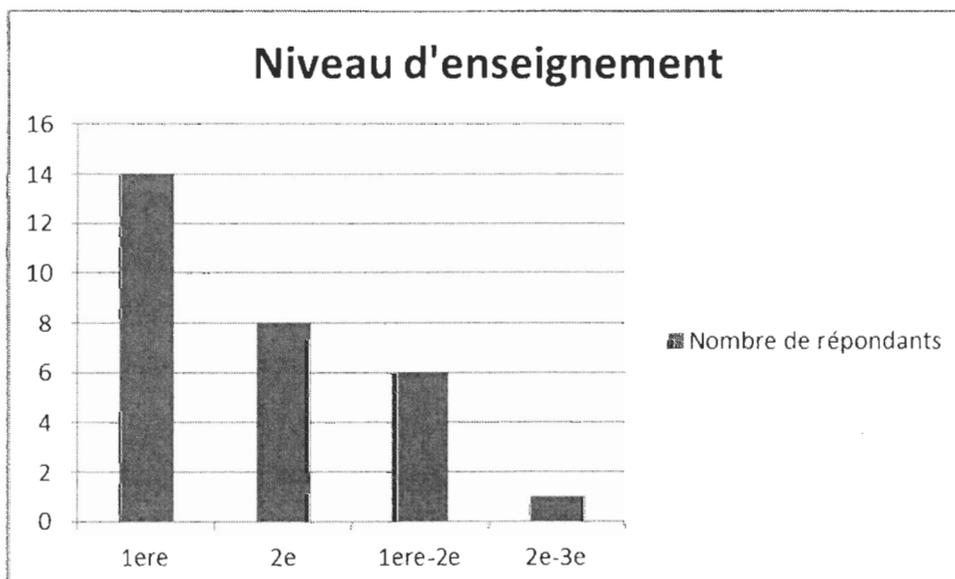


Figure 2 : Niveau d'enseignement des répondants

3.3 OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES : LE QUESTIONNAIRE

Comme cette recherche vise principalement la description des faits (Jones, 2000), l'étude de type enquête, à l'aide d'un questionnaire, a été retenue. Dans le but de dresser un premier portrait de la situation de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire et grâce à ce questionnaire de recherche, il est important de mentionner que les sujets vont eux-mêmes qualifier, décrire et définir leur pratique (ce qu'ils font ou ce qu'ils pensent faire).

Le questionnaire d'enquête entraîne de nombreux avantages dans le cadre d'une recherche comme celle-ci. En effet, ce type d'outil permet d'obtenir une grande quantité d'informations rapidement, de manière peu coûteuse et de façon simple. Il est totalement confidentiel et anonyme puisque le chercheur n'est pas en contact direct avec le participant, ce qui peut lui permettre d'obtenir des informations de nature plus privée, et ce qui peut favoriser la franchise des répondants (Fortin, 2006; Lamoureux, 2000). De plus, l'information obtenue à partir d'un questionnaire d'enquête est standardisée et objective; tous les participants répondent en effet aux mêmes questions, en fonction d'un protocole établi d'avance. Une telle standardisation facilite le traitement des données recueillies (Fortin, 2006).

Le choix du questionnaire comme outil de collecte de données entraîne par contre certains inconvénients. D'abord et avant tout, le taux de réponse est parfois faible (Fortin, 2006); on peut conséquemment supposer que les personnes qui acceptent de répondre au questionnaire sont susceptibles de posséder certaines caractéristiques qui les distinguent de celles qui ne répondent pas (intérêt pour le sujet de la recherche, sentiment de compétence envers le domaine d'étude). Certains répondants, avec ce type d'outil, sont également susceptibles de mentir délibérément ou inconsciemment pour plaire au chercheur (phénomène nommé *désirabilité sociale*) ou pour se plaire à eux-mêmes (Lamoureux, 2000). L'utilisation en solo du questionnaire (donc sans entrevue complémentaire ou sans

observation directe en classe) ne dresse de surcroît qu'un portrait de type déclaré (ce que les participants disent connaître ou faire) mais non observé. De même, le questionnaire ne permet pas d'approfondir le phénomène à l'étude, autant que le ferait, par exemple l'entrevue. Finalement, puisque les questionnaires sont envoyés par la poste et par courriel, il est difficile, voire impossible, pour les participants d'obtenir des éclaircissements concernant les questions posées (Fortin, 2006). À cet égard, la pré-expérimentation du questionnaire est une étape préalable importante.

Malgré les divers inconvénients que peut apporter le choix du questionnaire d'enquête comme outil de collecte de données, cet outil a été retenu pour cette recherche qui vise, rappelons-le, à obtenir plusieurs données descriptives sur les connaissances des enseignants en ce qui a trait à l'univers social et à la compétence du premier cycle et les caractéristiques de l'enseignement mis en place pour assurer le développement de cette même compétence.

3.3.1. Le questionnaire d'enquête élaboré

Le questionnaire d'enquête élaboré (annexe V, p. 167) pour cette recherche (puisque aucun questionnaire validé n'était disponible) a été élaboré à partir du cadre théorique qui présente les connaissances que devraient posséder les enseignants en matière d'univers social et les caractéristiques dont devrait tenir compte un enseignement exemplaire de l'univers social au premier cycle du primaire

En fonction du cadre théorique de cette recherche, le questionnaire d'enquête a été divisé en deux parties (excluant les questions sociodémographiques). La première partie vise à connaître les connaissances des enseignants en ce qui a trait au programme d'univers social et à ses différentes composantes (compétence, composantes de la compétence, savoirs essentiels, cadres de référence, contexte de réalisation). En introduction à cette partie il est mentionné au participant que les questions qui suivent sont en lien avec le

programme de formation et le domaine de l'univers social. Il lui est demandé de n'utiliser aucun document pour répondre à ces questions, seulement ses connaissances actuelles²⁵. Dans cette section, le participant est invité à répondre, au moyen de cinq réponses courtes, à des questions ouvertes. À cet effet, il est demandé au répondant quelle est la compétence du domaine de l'univers social visée au premier cycle du primaire. Il lui est aussi demandé de nommer quelques-unes ou l'ensemble des composantes de cette compétence ainsi que de nommer quelques-uns ou l'ensemble des savoirs essentiels rattachés à cette compétence. Par la suite, il est demandé au répondant de nommer les cadres de référence (spatial et temporel) qui sont à privilégier dans l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle, et cela, selon les orientations du programme. Deux questions dites fermées concluent cette partie du questionnaire. Pour terminer, le répondant est invité à cocher s'il enseigne l'univers social de façon autonome ou à travers les autres domaines d'apprentissages. Si le répondant coche la deuxième option, il est invité à identifier les domaines lui permettant d'enseigner l'univers social. Le but de ce questionnaire n'est pas de faire la recension de toutes les connaissances que le participant possède sur le programme d'univers social, mais bien de constater s'il a des connaissances reliées au programme et si ces connaissances sont justes (au regard du programme de formation officiel).

La deuxième partie du questionnaire vise à décrire les caractéristiques principales de l'enseignement mis en place par les enseignants pour approcher en classe le domaine de l'univers social. En fonction du cadre théorique exposé, cette deuxième partie a été divisée en trois sous-sections puisque trois dimensions distinctes de l'enseignement ont été retenues pour le cadre de cette recherche, soit : 1) les contenus enseignés; 2) les outils et supports didactiques utilisés; 3) les stratégies d'enseignement employées. Dans cette deuxième partie, le participant doit répondre à 3 questions ouvertes et à 18 questions

²⁵ Il est bien entendu impossible de vérifier si le participant a respecté ou non la consigne, cela constitue une limite à cette étude.

fermées. Les questions fermées simplifient et facilitent l'analyse des données (Fortin, 2006; Lamoureux, 2000). De plus, ce type de question permet de plus facilement comparer les réponses d'un sujet à l'autre puisque celles-ci sont les mêmes (Fortin, 2006; Lamoureux, 2000).

En ce qui a trait à la sous-section portant sur les contenus enseignés, le participant est invité à cocher les connaissances, en lien avec le programme d'univers social au premier cycle du primaire, qu'il travaille et cherche à développer en classe. Dans le but de proposer une liste de réponses suggérées *plausibles* et *exhaustives* (Lamoureux, 2000, p. 140), toutes les connaissances de la partie portant sur les savoirs essentiels du programme (exposées dans le cadre théorique) font partie de la liste, de même que le choix « autre ». Pour ce qui est des techniques, qui dans le programme sont présentées dans la section « savoirs essentiel », elles font l'objet de la question suivante. En effet, pour cette question, il est demandé aux répondants de cocher tous les outils dont ils cherchent à développer la maîtrise.

En ce qui a trait à la sous-section portant sur les outils et supports didactiques utilisés, il est d'abord demandé aux répondants s'ils utilisent un matériel didactique (manuel, cahier d'activité) en classe pour l'enseignement de l'univers social. Ensuite, le participant est invité à cocher à quelle fréquence il utilise un nombre donné d'outils et de supports didactiques, sélectionnés et exposés dans le cadre théorique, lors de son enseignement de l'univers social. Pour qualifier la fréquence d'utilisation, une échelle à 5 niveaux est proposée; les répondants peuvent sélectionner les fréquences suivantes : «Jamais», «Presque jamais», «Parfois», «Souvent» et «Presque toujours». Il est à noter que cette échelle a été modifiée et enrichie suite à la pré-expérimentation du questionnaire. Pour conclure cette sous-section, les répondants ont la possibilité de répondre à une question ouverte leur demandant s'ils utilisent d'autres ressources que celles mentionnées précédemment. De même, un espace de commentaires et de justifications des réponses est offert aux répondants.

Finalement, pour ce qui est de la dernière sous-section, qui porte sur les stratégies d'enseignement employées, les répondants retrouvent la même échelle de fréquences que dans la section précédente. Ils sont invités cette fois-ci à cocher à quelle fréquence ils utilisent les stratégies d'enseignement proposées. Ces stratégies sont celles qui ont été exposées dans le cadre théorique soit : l'exposé magistral, le questionnement, le travail en groupe ou apprentissage coopératif, la discussion ou le débat, l'approche par problèmes, le projet et la démarche de recherche. Chaque stratégie est brièvement expliquée aux répondants pour s'assurer de la compréhension de ceux-ci.

3.3.2 Vérification du questionnaire : la pré-expérimentation du questionnaire

La pré-expérimentation du dit questionnaire s'est déroulée au printemps 2013. Un échantillon de six enseignants de première et deuxième années du primaire a répondu au questionnaire de recherche. Le choix des participants au prétest a été fait en fonction de la proximité de ceux-ci et de contacts préétablis. Les participants de la pré-expérimentation sont des enseignants d'une école privée de Québec. Ils représentent bien la population ciblée puisqu'ils enseignent au premier cycle du primaire et qu'ils ont une expérience variée en enseignement, tout en enseignant en dehors de la commission scolaire choisie pour l'expérimentation. L'échantillon pour la pré-expérimentation du questionnaire compte aussi un représentant masculin.

Les répondants ont commenté la version électronique du questionnaire de recherche. Ils ont pris entre 5 et 10 minutes pour répondre, ce qui nous a permis de baisser le temps requis dans notre message aux enseignants. Ils ont, pour la plupart, été surpris par les premières questions du questionnaire, soit celles sur les connaissances des enseignants. En effet, ils ont mentionné s'être sentis peu connaissant face à la compétence, à ses composantes et aux savoirs essentiels associés. Ils ont mentionné qu'il serait intéressant que le questionnaire rassure les enseignants face à ces connaissances et qu'il offre la possibilité

de répondre «Je ne sais pas». C'est pour cette raison que l'introduction à cette section se veut rassurante et qu'elle précise qu'il est possible de répondre « je ne sais pas » si tel est le cas.

Trois répondants à la pré-expérimentation ont aussi mentionné ne pas comprendre les termes «cadre de référence spatial» et «cadre de référence temporel». Des exemples ont conséquemment été ajoutés pour aider à la compréhension de ces termes. Finalement, les participants à la pré-expérimentation ont mentionné qu'il manquait la fréquence «Jamais» à l'échelle initiale de fréquence à quatre niveaux. Cette fréquence était à leur avis nécessaire car il est possible que certaines ressources ou stratégies ne soient jamais utilisées. Cette cinquième fréquence a donc été ajoutée. Outre cela, les participants ont mentionné que le questionnaire était très clair et facile à répondre.

3.4 ANALYSE DES DONNÉES

Cette étude est une recherche exploratoire de type enquête qui prend en compte des données quantitatives (statistiques descriptives des réponses obtenues aux questions fermées du questionnaire) et des données qualitatives (analyse du contenu des réponses obtenues aux questions ouvertes). Ces données visent la description des connaissances et des pratiques d'enseignement d'un groupe donné : les enseignants du premier cycle d'une commission scolaire.

Dans le cadre de cette recherche, les réponses obtenues pour les questions ouvertes du questionnaire ont été soumises à une analyse de contenu. Essentiellement, grâce à ce type d'analyse, il a été possible de dégager du contenu manifeste du discours, donc des réponses données (Van der Maren, 2004; Miles et Huberman, 2003), de l'information quant aux dimensions à l'étude dans cette recherche (connaissances sur le programme et contenus enseignés). Pour ce faire, les réponses obtenues ont été classées dans des catégories identifiées à partir du cadre théorique qui propose en quelque sorte un modèle exemplaire

des connaissances à posséder et du contenu à enseigner (Lamoureux, 2000). Des grilles d'analyse du contenu ont permis de mesurer la fréquence des éléments évoqués par les enseignants en lien avec leurs connaissances du programme d'univers social et les contenus enseignés. Ces analyses qualitatives ont été triangulées (Van der Maren, 2003). En effet, les grilles d'analyse du contenu et les interprétations ont été validées et confrontées par des experts du domaine.

Dans un deuxième temps, les réponses factuelles obtenues grâce aux questions portant sur les outils et supports didactiques et les stratégies par les enseignants pour développer la compétence du premier cycle en univers social ont été analysées grâce à des distributions de fréquences. Les données ont de fait été résumées en les distribuant au moyen de tableaux de fréquences. Plus spécifiquement, les valeurs obtenues ont été distribuées dans des tableaux, en ordre croissant, et le nombre de fois que chaque valeur apparaît a été calculé (Fortin, 2006). Une telle méthode permet d'organiser et de classer une masse de données qui, à première vue, peuvent apparaître dépourvues de sens, de même qu'elle permet de distinguer rapidement les scores élevés et ceux plus faibles (Fortin, 2006; D'Astous, 1993).

3.5 LES LIMITES DE CETTE ÉTUDE

Il est certain que les choix méthodologiques faits dans le cadre de cette recherche entraînent certaines limites. La première concerne le choix de la population et de l'échantillon. En effet, il aurait été intéressant d'avoir un échantillon plus large et d'étendre la population sur plusieurs commissions scolaires et plusieurs régions. Cela aurait permis d'obtenir une information plus représentative et plus diversifiée. Les choix réalisés ont été faits pour des raisons de contraintes de temps et d'argent. Bien entendu, il serait pertinent d'élargir et de bonifier dans les années à venir la recherche entreprise en ouvrant à plusieurs commissions scolaires et même à d'autres composantes d'étude. Poyet (2014) prévoit une telle étude.

Le choix du questionnaire comme outil de collecte de données peut aussi entraîner des limites. En effet, il a été mentionné que la méthode du questionnaire d'enquête entraîne souvent plusieurs refus et peut fausser la représentativité de l'échantillon. De même, le questionnaire ne permet pas l'observation directe des pratiques; il permet de réaliser le portrait de savoirs et de pratiques déclarées exclusivement. Enfin, le questionnaire à réponses courtes ou fermées ne permet pas, comme le ferait l'entrevue ou l'entretien de groupe, d'approfondir le sujet à l'étude. Bien entendu, il aurait été intéressant de faire des entretiens semi-dirigés auprès de certains participants pour investiguer les réponses et les représentations inhérentes à ces dernières. Cela aurait aussi permis d'enrichir et même de nuancer le type de données qu'il est possible de recueillir à l'aide du questionnaire d'enquête. Il n'était par contre pas dans les objectifs de cette recherche d'investiguer sur les représentations des enseignants. Pour dresser un premier portrait de la situation de l'enseignement de l'univers social au primaire, le questionnaire nous paraissait conséquemment adéquat.

Le choix du questionnaire et spécifiquement son organisation entraîne d'autres limites qu'il paraît important de mettre en lumière. En effet, le questionnaire d'enquête élaboré dans le cadre de cette recherche est constitué de questions ouvertes et de questions fermées dans lesquelles des choix sont offerts. Les questions fermées fournissent une information limitée (Lamoureux, 2000) et les choix de réponses ne peuvent pas être exhaustifs (Fortin, 2006). C'est pourquoi une pré-expérimentation a été réalisée afin d'obtenir des commentaires et des suggestions de modifications aux questions et réponses proposées. C'est pourquoi aussi la section « autre réponse » a été ajoutée. De plus, les questions fermées avec des réponses à cocher peuvent entraîner le répondant à cocher plusieurs items alors que les questions ouvertes demandent un rappel libre. À cet égard, il a parfois été difficile de réaliser une analyse des réponses obtenues, car pour un même sujet, les répondants ont parfois donné des réponses différentes aux questions ouvertes et aux

questions fermées. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les choix de réponses ont pu entraîner les enseignants à affirmer faire plus qu'ils n'en font réellement. À l'opposé, les enseignants n'ont peut-être pas été capables d'identifier les connaissances attendues dans les questions ouvertes bien qu'ils possédaient peut-être ces connaissances. Par contre, il est important de souligner que l'utilisation des graphiques et tableaux pour les réponses aux questions fermées permettent de dresser un premier portrait de la situation, et cela pour une population limitée.

Les résultats obtenus aux questions fermées qui incluent des échelles de fréquences sont aussi discutables. Effectivement, il est prouvé que lorsqu'une échelle comme celle-ci est utilisée dans un questionnaire, les répondants ont tendance à choisir plus souvent la fréquence du milieu. Ici par contre, le choix fréquent du « parfois » peut nous permettre de croire que les enseignants utilisent plusieurs outils en même temps, sans les utiliser chaque fois. Cela pourrait constituer un enseignement varié, diversifié et motivant pour les élèves. Tout de même, il aurait été intéressant d'ajouter la question « pourquoi ? » aux questions liées à l'utilisation ou non des différents outils et ressources disponibles. Cela aurait permis de mieux comprendre et mieux documenter l'enseignement dispensé par les enseignants.

Toujours en ce qui a trait aux limites, il est aussi important de mentionner qu'il est impossible de s'assurer que le participant n'a pas utilisé de sources (Internet, programme de formation ou autres) pour répondre aux questions portant sur ses connaissances. Certes, la consigne lui a été donnée de n'utiliser aucune source, mais il est impossible de vérifier si cette dernière a été respectée.

Pour ce qui est de l'analyse des données, il aurait été possible d'intégrer un regard intra-individuel (analyse cas par cas) dans l'examen des réponses obtenues au questionnaire (pour chacun des sujets ou pour une catégorie de sujets seulement). Une telle ouverture aurait permis d'enrichir la description (assurément plus générale) du groupe étudié, soit les enseignants ciblés. Cela aurait pu permettre également de documenter davantage l'objet

d'étude. Encore une fois, nous croyons par contre que le portrait que nous fournissons est déjà riche et pertinent pour un premier état de la situation de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire.

Bien entendu, il est fondamental de souligner que les résultats obtenus dans cette étude ne peuvent en aucun cas être généralisés à l'ensemble de la population enseignante du premier cycle du primaire. En effet, le portrait réalisé nous semble satisfaisant pour un tout premier portrait de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire, mais il est le portrait de l'enseignement de seulement 38 enseignants volontaires d'une seule commission scolaire du Québec²⁶. Pour obtenir un portrait plus juste, il faudrait réaliser une étude avec un échantillon beaucoup plus grand et constitué d'enseignants de plusieurs commissions scolaires différentes de la province.

²⁶ Ce très mince taux de participation (38 réponses sur une population de 183 enseignants) soulève cette interrogation : ce désintérêt pour la recherche est-il un portrait pour le désintérêt ou la méconnaissance de l'univers social au premier cycle du primaire ?

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus suite à l'analyse descriptive des questionnaires d'enquête complétés. Les résultats ont été regroupés en fonction des objectifs de recherche poursuivis. Le premier objectif spécifique de la recherche étant de *décrire les connaissances des enseignants du premier cycle du primaire en ce qui a trait au programme d'univers social et à ses composantes au premier cycle du primaire*, la première section présente les données obtenues dans le questionnaire à propos de ces connaissances (compétence, composantes et savoirs essentiels). Le deuxième objectif spécifique de cette recherche est de *décrire les caractéristiques principales de l'enseignement mis en place par les enseignants pour approcher en classe le domaine de l'univers social*. Conséquemment, la deuxième section présente les données obtenues grâce au questionnaire d'enquête à propos des trois dimensions retenues dans le cadre théorique, soit : les contenus enseignés, les outils et supports didactiques utilisés; et les stratégies d'enseignement employées.

Comme cela a été mentionné dans le cadre méthodologique, 38 enseignants ont complété le questionnaire d'enquête, mais sur ce nombre 2 n'ont pas fourni de réponse. Sur ces 38, sept enseignants ont refusé de répondre à la suite du questionnaire puisqu'ils jugent ne pas enseigner l'univers social. Un total de 29 enseignants a donc répondu entièrement au questionnaire de recherche.

4.1. LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DU PROGRAMME

Dans le questionnaire d'enquête, les participants à la recherche ont d'abord été invités à répondre à des questions ouvertes portant sur les différentes composantes du programme d'univers social au premier cycle du primaire : la compétence, les composantes de la compétence, les savoirs essentiels et les cadres de référence spatial et temporel. Puisque ces

premières questions sont des questions ouvertes, des grilles d'analyse ont été élaborées pour classer et analyser les réponses obtenues pour chaque question. Ces grilles, pour plus de transparence, sont présentées directement dans le chapitre des résultats, notamment parce qu'elles permettent de mieux comprendre ces derniers.

4.1.1. Connaissance de la compétence du premier cycle

La première question du questionnaire d'enquête porte sur la compétence du programme du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire « *Construire la représentation des concepts de temps, d'espace et de société* ». La question est formulée ainsi : « Quelle est la compétence du domaine de l'univers social visée au premier cycle du primaire? ».

Le tableau 7 présente la grille d'analyse utilisée afin de catégoriser l'ensemble des réponses obtenues.

Tableau 7 : Grille d'analyse élaborée pour la question 1 portant sur la compétence au premier cycle et distribution des réponses recueillies (n=29) en fonction des catégories

Catégorie d'analyse	Éléments caractéristiques des catégories retenues	Réponses obtenues
Rappel complet	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation complète de la compétence telle que nommée dans le programme. • Présentation complète (bien que personnalisée) de la compétence avec les trois concepts à l'étude : temps, espace et société. 	<p>S2. <i>Concepts de temps et d'espace en lien avec l'âge des enfants et le milieu dans lequel ils vivent.</i></p> <p>S4. <i>Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société.</i></p> <p>S26. <i>Représentation du temps, de l'espace et de la société.</i></p>
Rappel partiel	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation partielle de la compétence : seulement deux concepts nommés 	<p>S25. <i>L'amener à se situer dans le temps, l'espace et l'environnement.</i></p> <p>S17. <i>Se situer dans le temps et l'espace.</i></p>
Rappel très partiel	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation très partielle de la compétence : seulement un concept nommé. • Présentation personnalisée qui renvoie à certaines dimensions de la compétence ou du programme. 	<p>S5. <i>Apprendre à connaître son environnement.</i></p> <p>S7. <i>Faire découvrir la notion de société.</i></p> <p>S10. <i>Connaitre son milieu de vie.</i></p> <p>S21 <i>Initiation à l'univers social.</i></p> <p>S27. <i>Découvrir son milieu.</i></p> <p>S29. <i>L'exploration des compétences.</i></p>

Ignorance	<ul style="list-style-type: none"> • Aveu d'ignorance • N'évoque rien en lien avec la compétence 	<p>S1-3-6-8-9-11-12-13-15-16-18-19-20-22-23-24-28. Je ne sais pas ou l'équivalent.</p> <p>S14. <i>Il n'y a aucune société à l'étude il me semble.</i></p>
------------------	--	---

L'analyse des réponses illustre que seulement 10% (3/29) des enseignants de l'étude ont pu faire un rappel complet de cette compétence et 7% (8/29) des enseignants en font un rappel partiel; 21% (6/29) des répondants ont fait un rappel très partiel de la compétence tandis que 62% (18/29) ignoraient complètement la compétence liée au premier cycle du primaire. La figure 3 permet d'illustrer visuellement les réponses obtenues et leur classification au regard de la grille d'analyse.

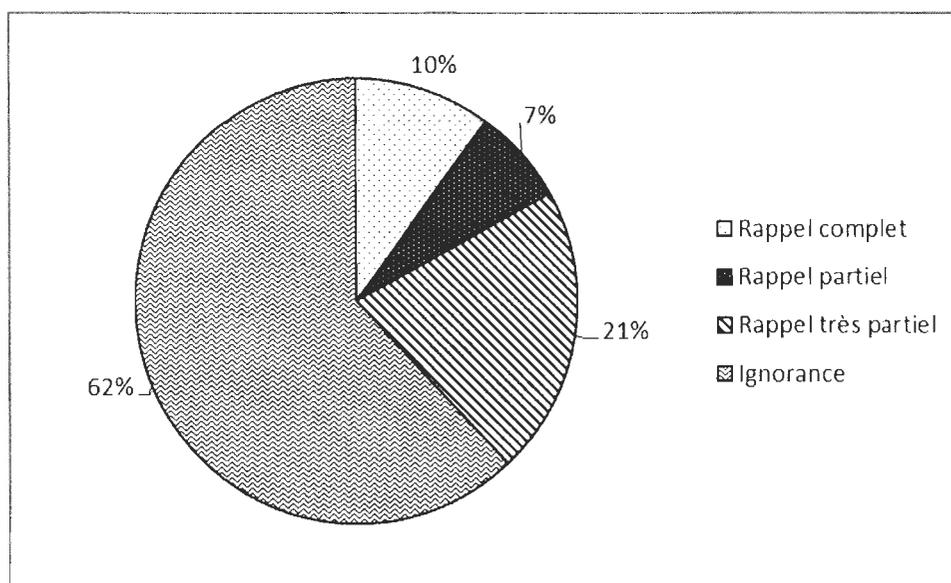


Figure 3 : Répartition des réponses obtenues (en pourcentage) à la question 1 : « Quelle est la compétence du domaine de l'univers social visée au premier cycle du primaire (N =29) »

4.1.2. Connaissance des composantes de la compétence

La deuxième question du questionnaire d'enquête permet de vérifier si les enseignants connaissent quelques composantes de la compétence visée au premier cycle du primaire en univers social. La question est formulée ainsi : « Nommez quelques-unes ou l'ensemble des composantes de cette compétence ». Tel que mentionné dans le programme de formation, les réponses attendues étaient : *Évoquer des faits de la vie quotidienne d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui ; Reconnaître des caractéristiques d'un groupe en tant qu'organisation sociale ; Explorer des paysages d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui ; Comparer des paysages et des réalités social d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui ; Se repérer dans l'espace et le temps.*

Pour analyser les réponses obtenues, une grille d'analyse semblable à celle utilisée pour la première question a été élaborée. Elle est présentée dans le tableau 8.

Tableau 8 : Grille d'analyse élaborée pour la question 2 portant sur les composantes de la compétence et distribution des réponses recueillies (n=29) en fonction des catégories

Catégorie d'analyse	Éléments caractéristiques des catégories retenues	Réponses obtenues
Rappel exact	<ul style="list-style-type: none"> Présentation complète de toutes les composantes de la compétence telles que nommées dans le programme. 	
Rappel très complet	<ul style="list-style-type: none"> Présentation complète d'au moins trois composantes de la compétence telles que nommées dans le programme. Présentation personnalisée de plusieurs composantes de la compétence telles que nommées dans le programme. 	<p>S2. <i>Je pense qu'il faut développer les concepts de temps (mois, jour, semaine, année, saisons, fêtes – Noel, etc.- petite ligne du temps, etc.) et d'espace (a) le milieu dans lequel les enfants vivent, leur quartier (b) des éléments de base du paysage : montagnes, rivières, etc... (c) initiation à la lecture de cartes, de plan, etc. Quant à la vie en société : je dirais les liens familiaux (ancêtres, grands-</i></p>

		<p>parents, etc.).</p> <p>S4. <i>Se repérer dans l'espace et le temps, explorer des paysages d'ici et d'ailleurs, évoquer des faits de la vie quotidienne.</i></p> <p>S5. <i>Se repérer dans l'espace et dans le temps, explorer notre environnement, découvrir comment notre société est organisée.</i></p> <p>S26. <i>Se repérer dans le temps, l'espace, explorer et comparer des paysages d'ici.</i></p>
Rappel partiel	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation partielle des composantes de la compétence : seulement une composante nommée. 	S10. <i>Se situer dans son quartier, comprendre les changements dans le temps.</i>
Rappel très partiel	<ul style="list-style-type: none"> • Nomme des savoirs essentiels seulement. • Nomme des composantes de la compétence du premier cycle, mais présente des confusions avec des composantes des autres cycles. • Présentation personnalisée qui renvoie à certaines dimensions des composantes de la compétence ou du programme. 	<p>S13. <i>Ici et ailleurs, maintenant et hier.</i></p> <p>S21. <i>Connaissance de ce qu'il y a autour de sa maison, son quartier, de ce qui l'entoure.</i></p>
Ignorance	<ul style="list-style-type: none"> • Aveu d'ignorance • N'évoque rien en lien avec les composantes de la compétence 	<p>S1-3-6-7-8-9-11-12-14-15-16-17-18-19-20-22-23-24-25-27-28-29.</p> <p>Je ne sais pas ou l'équivalent.</p>

Essentiellement, l'analyse des réponses obtenues pour cette question permet de mettre en lumière que seulement 14% (4/29) des répondants ont pu faire un rappel très complet des composantes de la compétence; un seul a fait un rappel partiel; 7% (2/29) ont

fait un rappel très partiel et la grande majorité (76% - 22/29) ont avoué qu'ils ne connaissaient pas les composantes de la compétence visée au premier cycle en univers social. Une observation importante mérite d'être soulignée : plusieurs enseignants semblent confondre savoirs essentiels et composantes de la compétence. Cette observation sera discutée dans le chapitre suivant. La figure 4 permet d'illustrer visuellement les réponses obtenues pour la question 2 et leur classification au regard de la grille d'analyse.

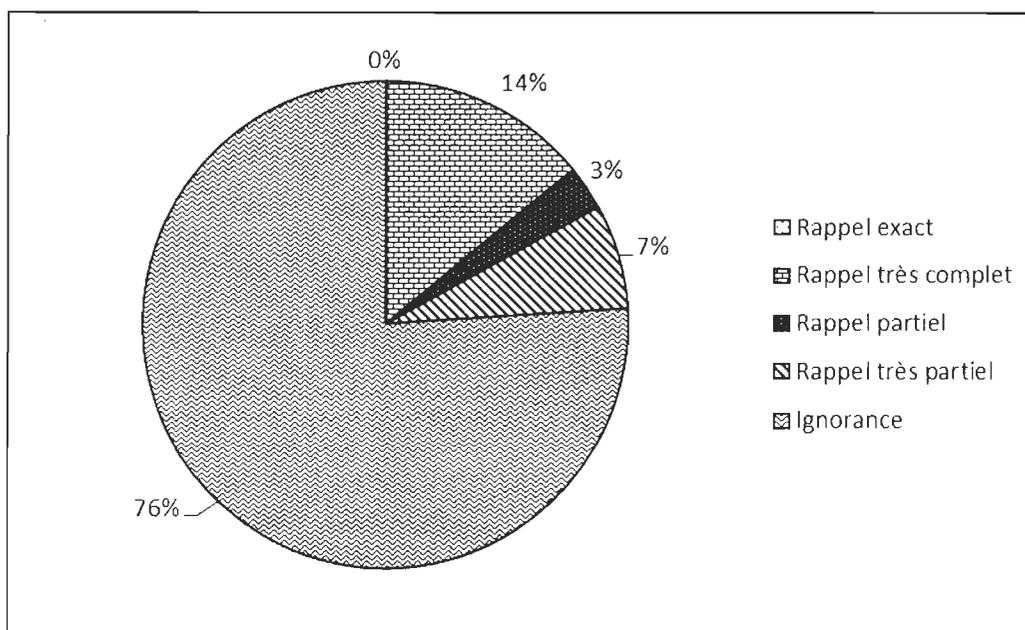


Figure 4 : Répartition des réponses obtenues (en pourcentage) à la question 2 : « Nommez quelques-unes ou l'ensemble des composantes de cette compétence » (N = 29)

4.1.3. Connaissance des savoirs essentiels

La troisième question du questionnaire d'enquête porte sur la connaissance que les enseignants ont des savoirs essentiels qui sont exposés dans le programme de formation. Elle est formulée ainsi : « Nommez quelques-uns ou l'ensemble de savoirs essentiels rattachés à cette compétence ». Au regard du programme et comme exposé dans le cadre théorique, les réponses attendues sont : *Les faits de la vie de l'élève et de celle de ses proche ; les traits physique à différents moments de la vie ; les activités à différents âges de*

la vie ; les objets utilisés couramment; les éléments naturels et humains d'un paysages ; les techniques relatives au temps (ligne du temps, calendrier) et les techniques relatives à l'espace (plan simple, illustration, maquette, terrain). Le tableau 9 présente la grille d'analyse qui a été élaborée pour classer et analyser les données récoltées grâce à cette troisième question.

Tableau 9 : Grille d'analyse élaborée pour la question 3 portant sur les savoirs essentiels et distribution des réponses recueillies (n=29) en fonction des catégories

Catégorie d'analyse	Éléments caractéristiques des catégories retenues	Réponses obtenues
Rappel exact	<ul style="list-style-type: none"> Présentation complète de tous les savoirs essentiels tels que nommés dans le programme. 	
Rappel complet	<ul style="list-style-type: none"> Présentation complète d'au moins quatre savoirs essentiels (techniques ET connaissances) de la compétence tels que nommés dans le programme. 	<p>S13. <i>Temps (jours, semaines, mois, années), lieu (ici ou ailleurs), maquettes et plans, besoins de l'enfant.</i></p> <p>S25. <i>Le temps (hier, aujourd'hui, demain), les mois de l'année, les saisons, l'heure, l'utilisation de la ligne du temps, la société, leur ville, leur pays.</i></p>
Rappel partiel	<ul style="list-style-type: none"> Présentation partielle des savoirs essentiels de la compétence : le répondant ne nomme que des connaissances ou que des techniques, pas les deux. Présentation d'au moins trois savoirs essentiels de la compétence dans une terminologie qui s'apparente au programme. 	<p>S2. <i>Lire et se situer sur un plan, une carte. Connaître les jours de la semaine, les mois, les saisons : calendrier. Lire et construire une ligne du temps.</i></p> <p>S4. <i>Usage du vocabulaire relatif au temps, à l'espace et à la société. Repérage dans le temps et dans l'espace. Description des ressemblances et différences.</i></p> <p>S5. <i>Utiliser et comprendre le calendrier, travailler à l'aide d'un plan, d'une carte.</i></p> <p>S8. <i>Adresse, connaissance du</i></p>

		<p><i>quartier et des environs, mois de l'année, saison, semaine.</i></p> <p><i>S17. Ligne du temps (dans la journée et éventuellement davantage), la semaine, le calendrier, saisons, points cardinaux.</i></p> <p><i>S22. Lire une carte, une ligne du temps, etc.</i></p> <p><i>S26. Interdépendances dans les besoins, règles de vie, hier et aujourd'hui.</i></p>
Rappel très partiel	<ul style="list-style-type: none"> • Seulement deux savoirs essentiels sont nommés. • Présentation personnalisée : terminologie moins apparentée au programme 	<p><i>S10. Famille, calendrier, adresse, ville, rue, numéro de téléphone.</i></p> <p><i>S14. Peut-être parler de notre village, ville, points cardinaux, etc.</i></p> <p><i>S19. Situer son milieu de vie.</i></p> <p><i>S20. Mois, saison, semaine.</i></p> <p><i>S21. Vivant et non-vivant, les piétons, les saisons et la nature selon les saisons, les moments de la journée.</i></p>
Ignorance	<ul style="list-style-type: none"> • Aveu d'ignorance • N'évoque rien en lien avec la compétence 	<p><i>S1-3-6-7-9-11-15-16-18-23-24-27-28-29. Je ne sais pas ou l'équivalent.</i></p> <p><i>S12. Cycle de l'eau.</i></p>

Essentiellement, il ressort que 7% (2/29) des répondants ont su faire un rappel complet de ces savoirs, tandis que 17% (5/29) ont fait un rappel très partiel. De plus, 24% (7/29) des répondants ont su faire partiel alors que la majorité (52% - 15/29) admet ne pas connaître ces savoirs.

Dans le programme, il importe de rappeler que les savoirs essentiels sont divisés en deux grandes catégories et en plusieurs sous-catégories. Le tableau 10 présente les réponses obtenues en fonction de chacune des catégories de savoirs essentiels. Cette présentation illustre les catégories les plus évoquées dans les réponses obtenues. Il est à noter que le pourcentage total excède 100% puisque certains répondants ont fourni une réponse incluant des savoirs essentiels de catégories différentes. De plus, il est important de poser certains bémols sur les résultats obtenus puisque cette catégorisation, bien qu'intéressante, est difficile à établir.

Tableau 10 : Répartition des réponses obtenues à la question 3 portant sur les savoirs essentiels et distribution des réponses recueillies en fonction des catégories de savoirs

Catégorie de savoirs essentiels	Sous-catégorie		Pourcentage de répondants qui en ont fait mention	
Connaissances	Faits		1%	37%
	Personnes		4%	
	Paysages		20%	
	Groupes		12%	
Techniques	Relatives au temps	Ligne du temps	16%	24%
		Calendrier	8%	
	Relatives à l'espace	Plan	16%	32%
		Maquette	4%	
		Illustration	0%	
		Terrain	12%	

À la lumière de cette présentation, il appert que les répondants évoquent davantage les savoirs techniques (56%) que les savoirs de types connaissances (37%). De plus, ils semblent connaître davantage les techniques relatives à l'espace (32%) que celles relatives au temps (24%). Il est aussi possible de constater que certains répondants confondent les savoirs essentiels et les concepts (temps, espace) ou encore le cadre de référence (hier, aujourd'hui, ici et ailleurs). Ces constats seront discutés dans le chapitre suivant, soit celui de la discussion.

4.1.4. Connaissance des cadres de référence

Les deux questions suivantes du questionnaire d'enquête portent sur les cadres de référence. Ces cadres de référence sont de deux ordres, spatial et temporel, et ils sont définis dans le programme de formation. Ces deux questions permettent de vérifier si les enseignants connaissent ces cadres de référence et sont en mesure de les identifier.

4.1.4.1 Connaissance du cadre de référence spatial

La quatrième question du questionnaire permet de vérifier si les répondants connaissent le cadre de référence spatial présentés dans le programme d'univers social pour le premier cycle du primaire. La question est formulée ainsi : « Selon le programme, quels cadres de référence spatiaux faut-il privilégier dans l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire? ». Les réponses attendues pour cette question au regard du programme et du cadre théorique de cette recherche sont : *la classe, l'école, la rue, le quartier, la localité, la maison, etc.* Le tableau 11 présente la grille d'analyse qui a été élaborée pour classer et analyser les données recueillies grâce à cette question du questionnaire d'enquête.

Tableau 11 : Grille d'analyse élaborée pour la question 4 portant sur le cadre de référence spatial et distribution des réponses recueillies (n=29) en fonction des catégories

Catégorie d'analyse	Éléments caractéristiques des catégories retenues	Réponses obtenues
Rappel complet	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation complète d'au moins trois cadres de référence spatiaux tels qu'énoncés dans le programme. • Présentation personnalisée d'au moins trois cadres de référence spatiaux tels qu'énoncés dans le programme. 	<p>S4. <i>Maison, ville, quartier... le milieu de vie de l'enfant.</i></p> <p>S5. <i>Maison, quartier, ville (environnement immédiat).</i></p> <p>S6-23-24-26. <i>Maison, ville, quartier.</i></p> <p>S7. <i>Maison, ville, pays.</i></p> <p>S13. <i>Maison, quartier, ville et nommer notre province et notre pays.</i></p> <p>S14. <i>Maison, quartier, village, pays.</i></p> <p>S17. <i>Entourage immédiat (intérieur de l'école et autour, trajet école-maison, éléments physiques de son milieu (fleuve, autoroute)).</i></p> <p>S29. <i>Maison, quartier, ville, pays.</i></p>
Rappel partiel	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation partielle des cadres de référence spatiaux : ne nomme que deux cadres. 	<p>S3-12-28. <i>Quartier et ville</i></p> <p>S8-9-11-16-18-21-27. <i>Maison, quartier.</i></p>
Rappel très partiel	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation personnalisée qui renvoie à d'autres dimensions du programme. • Présentation complète ou 	<p>S2-10-19-22. <i>Quartier</i></p>

	personnalisée d'un seul cadre de référence spatial tel qu'énoncé dans le programme.	
Ignorance	<ul style="list-style-type: none"> • Aveu d'ignorance • N'évoque rien en lien avec le cadre spatial • Réponse erronée 	<p>S.1-15-25. Je ne sais pas ou l'équivalent</p> <p>S20. <i>La vie quotidienne de l'enfant.</i></p>

L'analyse des réponses obtenues illustre qu'une faible majorité d'enseignants (38% - 11/29) ont su faire un rappel complet du cadre de référence que l'on retrouve dans le programme de formation et que 34% (10/29) en ont fait un rappel partiel ; 14% (4/29) des répondants ont fait un rappel très partiel du cadre de référence et 14% (4/29) ont avoué leur ignorance en lien avec celui-ci. La figure 5 permet d'illustrer visuellement les réponses obtenues et leur classification au regard de la grille d'analyse.

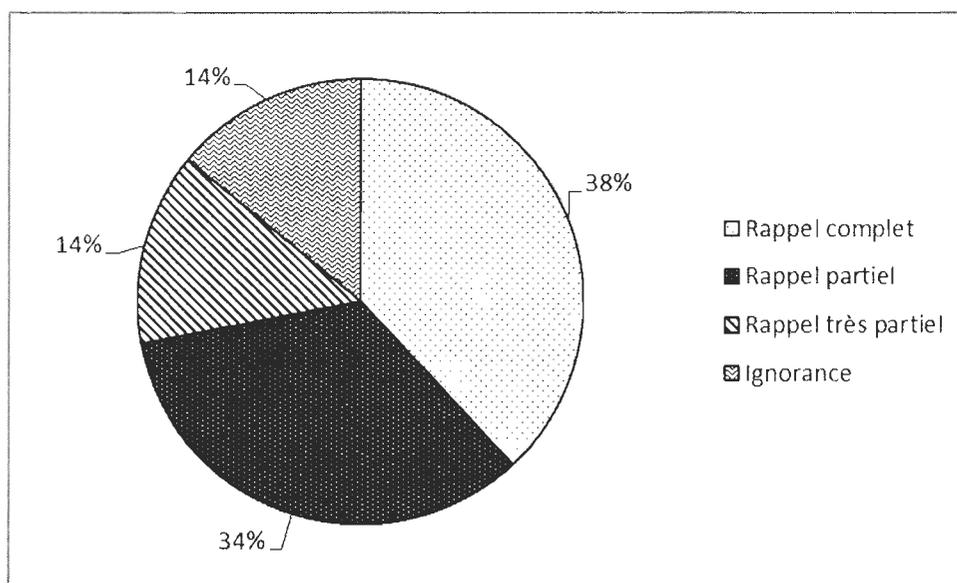


Figure 5: Répartition des réponses obtenues (en pourcentage) à la question 4: « Selon le programme, quels cadres de référence spatiaux faut-il privilégier dans l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle » (N = 29)

4.1.4.2 Connaissance du cadre de référence temporel

La cinquième question du questionnaire d'enquête porte sur le cadre de référence temporel que l'on retrouve dans le programme et qui sont explicités dans le cadre théorique de cette recherche. La question posée est la suivante : « Selon le programme, quels cadres de référence temporels faut-il privilégier dans l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire ? ». En fonction du programme, les réponses attendues sont : *la vie de l'élève, celle de ses parents, de ses grands-parents et de ses arrière-grands-parents ; hier et aujourd'hui en fonction de la vie de l'élève*. Le tableau 12 présente la grille d'analyse élaborée pour analyser les données recueillies grâce à cette cinquième question.

Tableau 12 : Grille d'analyse élaborée pour la question 5 portant sur les cadres de référence temporels et distribution des réponses recueillies (n=29) en fonction des catégories

Catégorie d'analyse	Éléments caractéristiques des catégories retenues	Réponses obtenues
Rappel complet	<ul style="list-style-type: none"> Présentation complète des cadres de référence temporels tels que nommés dans le programme (hier et aujourd'hui et présence de liens avec la vie de l'enfant (et celle de ses parents et grands-parents). 	<p>S4. <i>Sa famille : lui ses parents, ses grands-parents.</i></p> <p>S17. <i>Ce qui est utilisé dans le langage quotidien: hier, aujourd'hui et demain, jours de la semaine, amorce de ligne du temps, en lien avec leur naissance.</i></p> <p>S26. <i>Calendrier (hier, demain, aujourd'hui) selon aussi des événements clés ex: naissance, baptême, mortalité.</i></p>
Rappel partiel	<ul style="list-style-type: none"> Présentation partielle des cadres de référence temporels: nomme les deux cadres (hier et aujourd'hui), 	<p>S1. <i>Heure, date, mois, année, hier, aujourd'hui, demain.</i></p>

	<p>mais sans le lien avec la vie de l'enfant et/ou celle des parents et grands-parents.</p>	<p>S2. <i>On découvre hier à partir d'aujourd'hui.</i></p> <p>S5-20. <i>Hier, aujourd'hui, demain, semaine, mois, année.</i></p> <p>S6. <i>Hier, aujourd'hui, demain, mois.</i></p> <p>S7-12-14-23-24. <i>Aujourd'hui, hier.</i></p> <p>S8. <i>Hier, aujourd'hui, semaine, mois de l'année.</i></p> <p>S9. <i>Les jours, les mois, les saisons.</i></p> <p>S11. <i>Hier, aujourd'hui, demain, le calendrier.</i></p> <p>S13. <i>Hier, aujourd'hui, demain, avant, après, entre.</i></p> <p>S16-25-27. <i>Hier, aujourd'hui, demain.</i></p> <p>S18. <i>Hier, aujourd'hui, demain, moments de la journée (matin, AM, PM, soir, nuit). Les saisons, mois de l'année.</i></p> <p>S21. <i>Hier, aujourd'hui, demain, matin, avant-midi, après-midi, souper, soirée, nuit.</i></p>
Rappel très partiel	<ul style="list-style-type: none"> • Un cadre seulement est nommé. 	<p>S3-10-19-22-29. <i>Aujourd'hui.</i></p>
Ignorance	<ul style="list-style-type: none"> • Aveu d'ignorance 	<p>S15-28. Je ne sais pas ou</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • N'évoque rien en lien avec le cadre temporel énoncé dans le programme 	l'équivalent.
--	---	---------------

L'analyse de ces réponses obtenues nous permet de constater que seulement 10% (3/29) des répondants ont fait un rappel complet du cadre de référence énoncé dans le programme, mais qu'une forte majorité (66% - 15/29) a su faire un rappel partiel. Parallèlement, 17 % (5/29) des répondants ont fait un rappel très partiel alors que 7% (2/29) ne savaient pas quel était le cadre de référence temporel à privilégier. La figure 6 permet d'illustrer visuellement les réponses obtenues et leur classification au regard de la grille d'analyse.

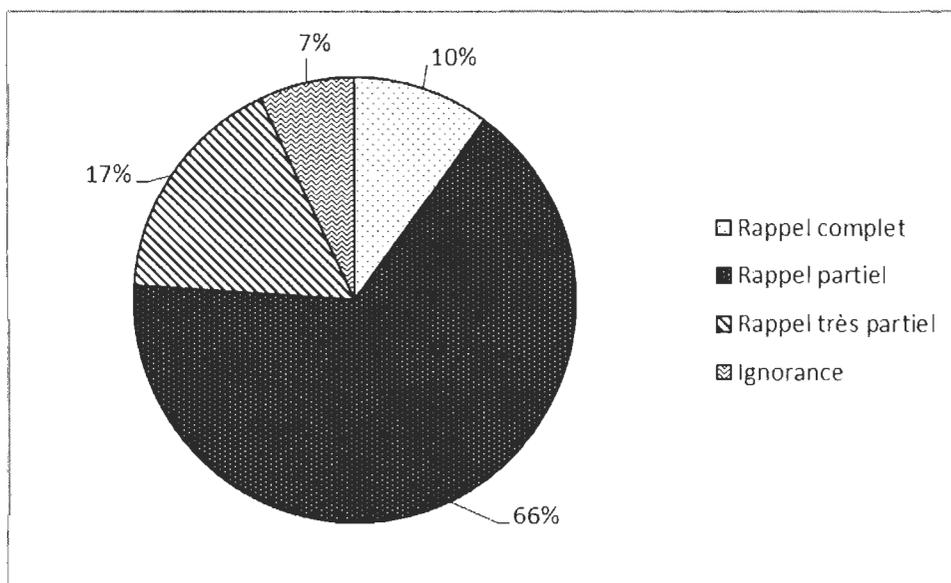


Figure 6 : Répartition des réponses obtenues (en pourcentage) à la question 5: « Selon le programme, quels cadres de référence temporels faut-il privilégier dans l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle » (N = 29)

4.2. LES CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL DES RÉPONDANTS

Afin de répondre au deuxième objectif de cette recherche, la deuxième partie du questionnaire vise à décrire les caractéristiques principales de l'enseignement mis en place par les enseignants pour approcher en classe le domaine de l'univers social. En fonction du cadre théorique exposé, cette deuxième partie a été divisée en trois sous-sections puisque trois dimensions distinctes de l'enseignement ont été retenues pour répondre aux objectifs de cette recherche, soit : 1) les contenus enseignés; 2) les outils et supports didactiques utilisés; 3) les stratégies d'enseignement employées.

Cette section comprend six questions fermées (quatre à choix de réponse et deux pour lesquelles une échelle de fréquences est proposée) et trois questions ouvertes. Les questions fermées ont été analysées à l'aide de fréquences obtenues, illustrées dans des tableaux et graphiques. Les questions ouvertes ont été quant à elles analysées, comme dans la section précédente, à l'aide de grilles d'analyse élaborées pour chaque question. Ces grilles, pour plus de transparence, sont présentées directement dans le chapitre des résultats puisque qu'elles permettent de mieux comprendre ce dernier.

4.2.1 Temps alloué à l'enseignement de l'univers social

Tel que stipulé dans le cadre théorique, il est intéressant de connaître le nombre de minutes que les enseignants du premier cycle consacrent à l'enseignement de l'univers social. Au tout début du questionnaire, la question suivante est donc posée : «Approximativement, combien de minutes consacrez-vous à l'enseignement du domaine de l'univers social par cycle de 10 jours? ». Le programme ne prescrit aucun temps spécifique, de fait, aucune réponse distinctive n'était attendue. Le tableau 13 présente les réponses obtenues à cette question.

Tableau 13 : Réponses obtenues pour la question portant sur le temps consacré à l'enseignement de l'univers social (n=29)

Choix de réponse	Nombre de réponses	Pourcentage
<i>Aucune minute</i>	4/29	14%
<i>Moins de 30 minutes</i>	18/29	62%
<i>30 à 60 minutes</i>	6/29	21%
<i>60 à 90 minutes</i>	1/29	3%
<i>90 minutes et plus</i>	0/29	0%

La figure 7 permet d'illustrer visuellement ces réponses.

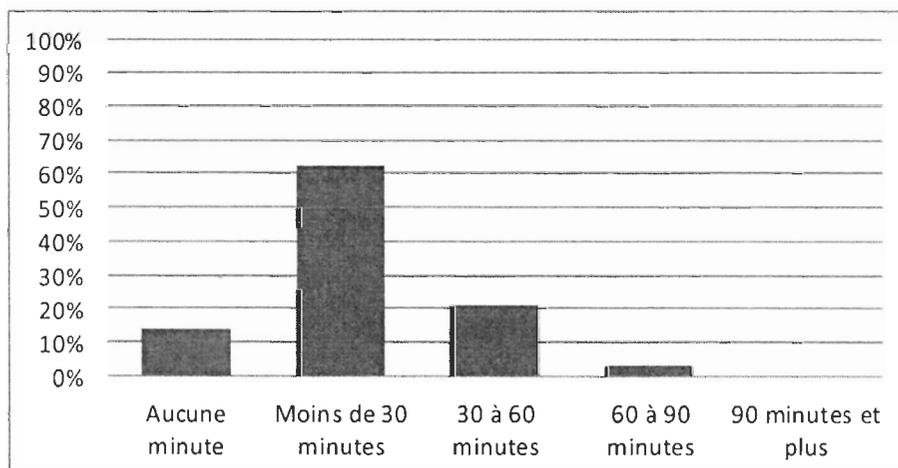


Figure 7 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction du nombre de minutes qu'ils consacrent à l'enseignement de l'univers social dans un cycle de 10 jours (N = 29)

Essentiellement, il ressort de l'analyse des réponses obtenues que 14% des répondants ne consacrent aucune minute à l'enseignement de l'univers social. La grande majorité (62%) y consacre moins de 30 minutes par cycle de 10 jours alors que 21% y consacrent de 30 à 60 minutes. Finalement, 3% consacrent de 60 à 90 minutes à

l'enseignement de l'univers social alors qu'aucun répondant n'y consacre plus de 90 minutes.

4.2.2 La prescription d'application du programme

Avant même d'aborder la section du questionnaire portant sur les dimensions de l'enseignement de l'univers social, une question est posée aux enseignants sur la prescription d'application du programme. En effet, les répondants doivent répondre à la question suivante : « Enseignez-vous l'univers social de façon autonome ou à travers les autres domaines d'apprentissage ». Tel que stipulé dans le programme de formation à propos de la compétence au premier cycle du primaire en univers social, *cette compétence se développe par le biais des programmes disciplinaires (p.166)*. La réponse attendue à cette question est donc « J'enseigne l'univers social à travers les autres domaines d'apprentissage » ou son équivalent. Le tableau 14 présente les réponses obtenues pour cette question.

Tableau 14 : Réponses obtenues pour la question 6 portant sur l'application du programme (n=29)

Choix de réponse	Nombre de réponses	Pourcentage
<i>Je n'enseigne pas l'univers social</i>	2/29	7%
<i>J'enseigne l'univers social comme une matière distincte</i>	1/29	3%
<i>J'enseigne l'univers social à travers les autres domaines d'apprentissages</i>	26/29	90%

La figure 8 permet de présenter visuellement les réponses obtenues à cette question.

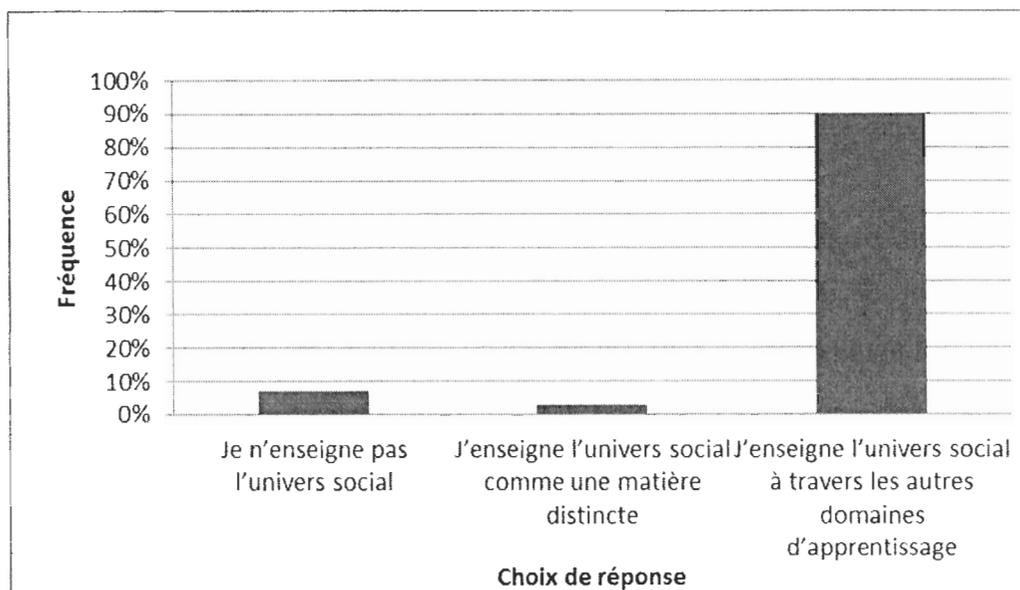


Figure 8 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction de la façon dont ils enseignent l'univers social (N = 29)

Il ressort de l'analyse des réponses obtenues que 7% des répondants n'enseignent pas l'univers social. De plus, 3% des répondants enseignent l'univers social comme une matière distincte alors que la grande majorité des répondants (90%) enseignent l'univers social à travers les autres domaines d'apprentissage, tel que cela est prescrit dans le programme.

4.2.2.1 Domaines d'apprentissages durant lesquels se fait l'enseignement de l'univers social

Il a, par la suite, été demandé aux répondants qui avaient répondu qu'ils enseignent l'univers social au travers d'autres domaines d'apprentissages de mentionner au travers de quel(s) domaine(s) ils l'enseignent. À la question précédente, 26 enseignants ont répondu qu'ils enseignent l'univers social à travers d'autres domaines. De plus, l'enseignant qui a répondu qu'il enseigne l'univers social comme une matière distincte a ajouté qu'il l'enseigne de façon distincte à l'aide d'un manuel, mais aussi à travers un autre domaine

d'apprentissage. Il y a donc 27 enseignants qui ont répondu à cette question. Les enseignants pouvaient cocher un ou plusieurs domaine(s) (ce qui explique que le nombre de réponses est supérieur à 100%) Le tableau 15 présente les réponses obtenues à cette question.

Tableau 15 : Réponses obtenues pour la question 7 portant sur les domaines d'apprentissages convoqués pour le domaine de l'univers social (n=27)

Choix de réponse	Réponses obtenues	Pourcentage
<i>Français</i>	22/27	81%
<i>Mathématiques</i>	19/27	70%
<i>Sciences</i>	3/27	11%
<i>Éthique et culture religieuse</i>	16/27	59%
<i>Autre</i>	4/27	15%

La figure 9 permet de présenter visuellement les réponses obtenues à cette question.

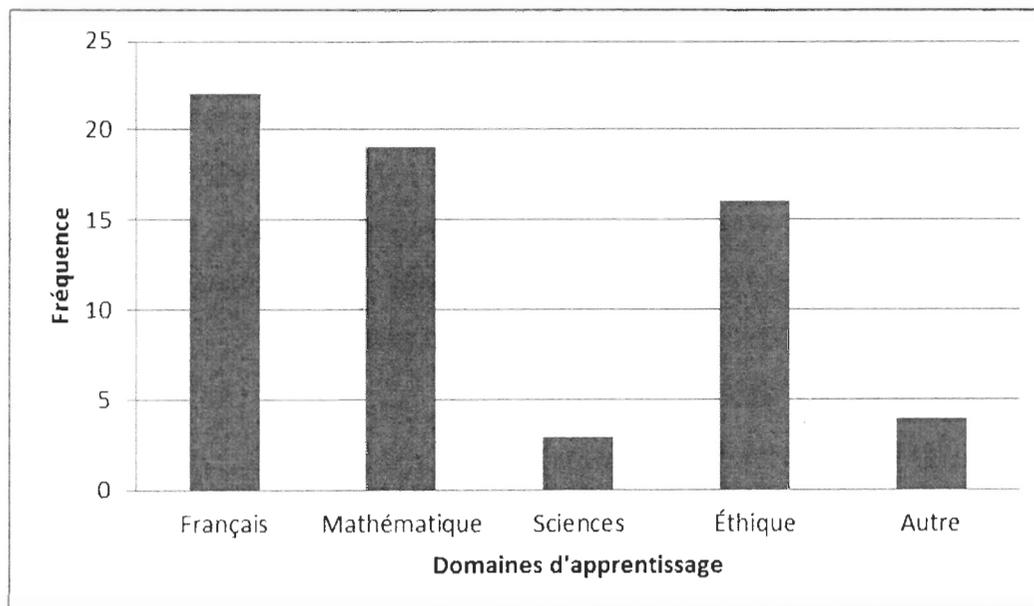


Figure 9 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction du ou des domaine(s) d'apprentissage à travers lequel/lesquels ils enseignent l'univers social (N=27)

Il ressort de l'analyse des résultats obtenus que la majorité des enseignants enseignent l'univers social à travers le français (81%) et à travers les mathématiques (70%), deux matières fondamentales au premier cycle du primaire. Il y a aussi 59% des répondants qui l'enseignent à travers l'éthique et la culture religieuse.

4.2.3 Les contenus enseignés

La première sous-section de la partie du questionnaire portant sur les caractéristiques de l'enseignement de l'univers social touche aux contenus que les répondants enseignent et cherchent à développer lors de leur enseignement de l'univers social. Cette sous-section comprend deux questions sur les connaissances et les techniques développées. La dernière question est une question ouverte permettant d'obtenir plus d'informations sur ces contenus et la façon avec laquelle les enseignants aident leurs élèves à développer leur compétence (*Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société*).

4.2.3.1 Les connaissances privilégiées

La première question de cette sous-section sur les contenus enseignés porte sur les connaissances liées au programme d'univers social. La question est formulée ainsi : « En classe, je travaille et je cherche à développer les connaissances suivantes liées au programme d'univers social au premier cycle du primaire. ». Les répondants ont été invités à cocher une ou plusieurs réponses parmi les choix suivants :

- *Faits de la vie de l'élève;*
- *Faits de la vie des proches de l'élève;*
- *Traits physiques à différents moments de la vie;*
- *Activités à différents âges de la vie;*
- *Objets utilisés couramment;*
- *Membres d'un groupe (nombre, rôles);*

- *Besoins des membres d'un groupe;*
- *Interdépendance dans la satisfaction des besoins d'un groupe;*
- *Règles communes de fonctionnement;*
- *Éléments naturels dans les paysages;*
- *Éléments humains dans les paysages;*
- *Aucun.*

Puisque ces choix de réponse constituent l'énumération des connaissances contenues dans la partie *savoirs essentiels* du programme d'univers social au premier cycle du primaire, la réponse attendue est que les enseignants cochent le plus de connaissances possibles. Le tableau 16 présente les réponses obtenues.

Tableau 16 : Réponses obtenues pour la question 8 portant sur les connaissances privilégiées

Connaissances privilégiées		Réponses obtenues	Pourcentage
Faits	<i>Faits de la vie de l'élève</i>	27/29	93%
	<i>Faits de la vie des proches de l'élève</i>	21/29	72%
Personnes	<i>Traits physiques à différents moments de la vie</i>	16/29	55%
	<i>Activités à différents âges de la vie</i>	20/29	69%
	<i>Objets utilisés couramment</i>	14/29	48%
Groupes	<i>Membres d'un groupe (nombre, rôles)</i>	10/29	34%
	<i>Besoins des membres d'un groupe</i>	18/29	62%
	<i>Interdépendance dans la satisfaction des besoins d'un groupe</i>	10/29	34%
	<i>Règles communes de fonctionnement</i>	20/29	69%
Paysages	<i>Éléments naturels dans les paysages</i>	19/29	66%
	<i>Éléments humains dans les paysages</i>	12/29	41%
	<i>Aucun</i>	0/29	0%

La figure 10 permet d'illustrer visuellement ces pourcentages obtenus.

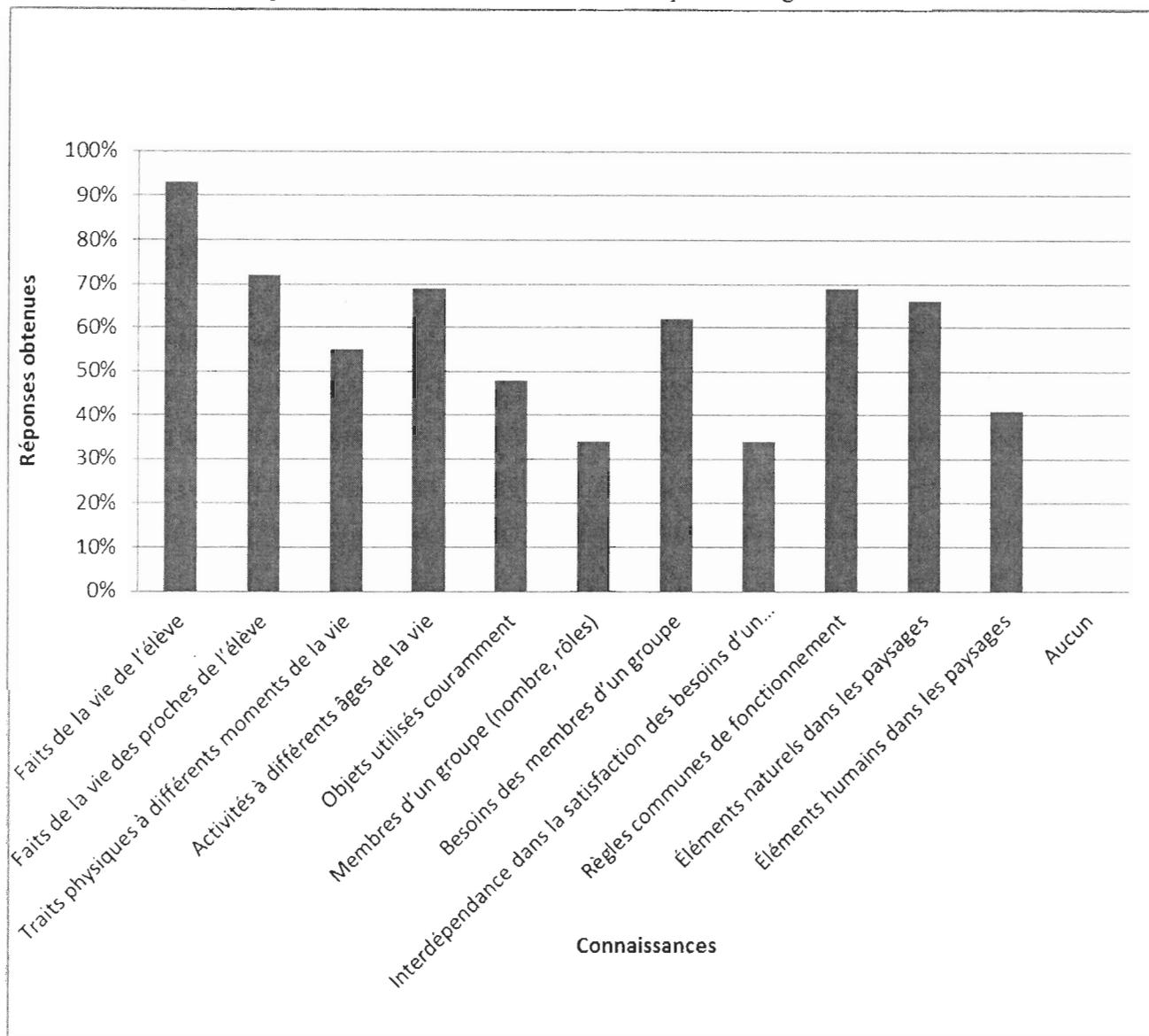


Figure 10 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction des connaissances qu'ils travaillent ou développent en classe dans leur enseignement de l'univers social (N = 29)

L'analyse des résultats obtenus illustre que les connaissances les plus travaillées (par plus de 50% des répondants) sont :

- *les faits de la vie de l'élève* (93%);
- *les faits de la vie des proches de l'élève* (72%);

- *les activités à différents âges de la vie* (69%);
- *les règles communes de fonctionnement* (69%);
- *les éléments naturels dans les paysages* (62%).

Les moins travaillées sont :

- *les membres d'un groupe* (34%);
- *l'interdépendance dans la satisfaction des besoins d'un groupe* (34%).

Le programme de formation divise ces connaissances en quatre sous-groupes distincts soit *les faits*, *les personnes*, *les groupes* et *les paysages*. Dans les réponses des enseignants interrogés, il est possible de constater que « *les faits* » est la catégorie la plus privilégiée puisqu'en moyenne, 83% des enseignants privilégient les deux connaissances qui font partie de ce sous-groupe. À cet égard, 57% des enseignants travaillent les connaissances liées à la catégorie « *personnes* » alors que 54% travaillent les connaissances comprises dans le sous-groupe « *paysages* ». Finalement, les connaissances les moins travaillées semblent être celles contenues dans la catégorie « *groupes* » puisqu'elles sont travaillées par seulement la moitié des enseignants.

4.2.3.2. Les techniques privilégiées

La deuxième question de la sous-section portant sur les contenus traite des techniques privilégiées. Cette question est une question fermée avec des choix de réponse. Elle est formulée ainsi : « En classe, je cherche à développer la maîtrise des outils suivants ». Les enseignants avaient, pour cette question, la possibilité de cocher toutes les réponses qui s'appliquaient dans les choix de réponse suivants :

- *Ligne du temps*;
- *Calendrier*;
- *Plan simple*;
- *Illustration*;

- *Maquette;*
- *Terrain;*
- *Aucun.*

Comme pour la question précédente, ces choix de réponse constituent l'énumération des techniques contenues dans la partie *savoirs essentiels* du programme d'univers social au premier cycle du primaire. La réponse attendue est donc que les enseignants cochent le plus de techniques possibles. Le tableau 17 présente les réponses obtenues.

Tableau 17 : Réponses obtenues à la question 9 sur les techniques privilégiées (n=29)

Outils		Réponses obtenues	Pourcentage
Techniques relatives au temps	<i>Ligne du temps</i>	14/29	48%
	<i>Calendrier</i>	29/29	100%
Techniques relatives à l'espace	Plan simple	17/29	59%
	Illustration	16/29	55%
	Maquette	2/29	7%
	Terrain	3/29	10%
	Aucun	0/29	0%

La figure 11 permet d'illustrer plus visuellement ces pourcentages.

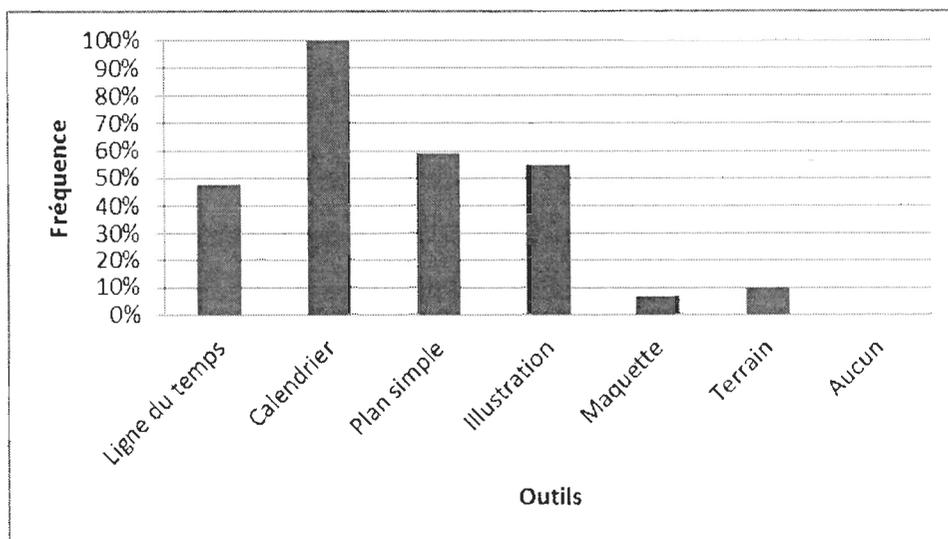


Figure 11 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction des outils (techniques) qu'ils utilisent/ développent en classe dans leur enseignement de l'univers social (N = 29)

L'analyse des résultats obtenus illustre que la technique la plus développée est de loin le calendrier (100% - 29/29), tandis que les moins développées sont la maquette (7% - 2/29) et le terrain (10% - 3/29). Pour ce qui est de la ligne du temps, 48% (14/29) des enseignants disent chercher à développer sa maîtrise auprès de leurs élèves, tandis que 59% (17/29) cherchent à développer la maîtrise du plan simple. Finalement, 55% (16/29) des enseignants affirment travailler l'illustration. Il est aussi possible de constater que les techniques relatives au temps (calendrier et ligne du temps) sont beaucoup plus privilégiées que les techniques relatives à l'espace.

4.2.4 Les outils et supports didactiques privilégiés

La deuxième dimension de l'enseignement étudiée est celles des outils et supports didactiques que les enseignants utilisent lors de leur enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire. Les réponses obtenues aux quatre énoncés du questionnaire consacrés à ces outils et supports sont ici présentées.

4.2.4.1 Le matériel didactique utilisé

La première question de cette section porte sur le matériel didactique utilisé pour l'enseignement de l'univers social. La question est formulée ainsi : « Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise un matériel didactique ». Les choix de réponse sont les suivants :

- *Jamais;*
- *Presque jamais;*
- *Parfois;*
- *Souvent;*
- *Presque toujours.*

Tableau 18 : Réponses obtenues à la question 10 portant sur l'utilisation d'un matériel didactique (n=29)

Choix de réponse	Réponses obtenues	Pourcentage
<i>Jamais</i>	22/29	76%
<i>Presque jamais</i>	3/29	10%
<i>Parfois</i>	2/29	7%
<i>Souvent</i>	1/29	3%
<i>Presque toujours</i>	1/29	3%

La figure 12 permet d'illustrer ces pourcentages de façon plus visuelle.

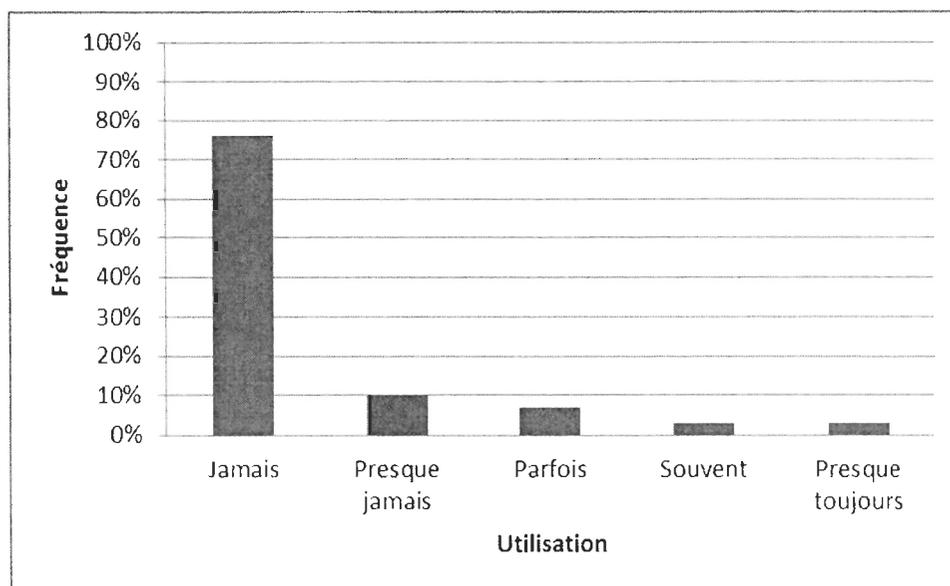


Figure 12 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction de leur fréquence d'utilisation d'un matériel didactique lors de leur enseignement de l'univers social (N = 29)

La majorité des répondants (76%) affirment ne jamais utiliser de matériel didactique dans leur enseignement de l'univers social ; 10% des enseignants ont répondu qu'ils n'utilisent presque jamais de matériel didactique alors que 7 % disent en utiliser parfois un. Finalement, 3% affirment qu'ils utilisent souvent ou presque toujours un matériel didactique.

Suite à cette question, il a été demandé aux enseignants qui utilisent un matériel didactique d'identifier avec lequel ils travaillent. Quatre enseignants seulement ont répondu à cette question et les quatre ont mentionné des manuels différents, soit *Près de nous* (S1.), *Autour de moi* (S2.), *Au fil des temps* (S21.) et *Opération mathématique et Près de moi* (S26.).

4.2.4.2 Autres outils et supports didactiques privilégiés

La question suivante traite directement des autres outils et supports didactiques énumérés et expliqués dans le cadre théorique. Pour cette question, une échelle de fréquence a été fournie aux enseignants. Ces derniers devaient cocher la fréquence à laquelle ils utilisent les outils et supports retenus et présentés dans le cadre théorique.

Le tableau 19 présente les résultats obtenus à cette question.

Tableau 19 : Réponses obtenues aux questions 11 à 19 portant sur les outils et supports didactiques (n=28 ou n=29)

Outils et supports didactiques	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
J'utilise des cartes, un globe-terrestre ou des atlas	1/28 (4%)	4/28 (14%)	11/28 (39%)	2/28 (7%)	0/28 (0%)
J'utilise des maquettes, des graphiques ou des tableaux	7/29 (24%)	9/29 (31%)	11/29 (38%)	2/29 (7%)	0/29 (0%)
J'utilise des lignes du temps	9/29 (31%)	8/29 (28%)	4/29 (14%)	7/29 (24%)	1/29 (3%)
J'utilise les technologies de l'information et de la communication	4/29 (14%)	6/29 (21%)	13/29 (45%)	5/29 (17%)	1/29 (3%)
J'utilise des albums (documentaires ou fictifs) issus de la littérature jeunesse	5/29 (17%)	5/29 (17%)	10/29 (34%)	7/29 (24%)	2/29 (7%)
Je réalise des sorties éducatives dans des musées ou des centres d'interprétation	4/28 (14%)	4/28 (14%)	17/28 (61%)	3/28 (11%)	0/28 (0%)
J'invite dans ma classe des personnes-ressources (grands-parents pouvant parler du passé, voyageurs, représentants sociaux, etc.)	15/29 (52%)	8/29 (28%)	6/29 (21%)	0/29 (0%)	0/29 (0%)
J'utilise l'aide ou l'appui du conseiller pédagogique en univers social	25/29 (86%)	4/29 (14%)	0/29 (0%)	0/29 (0%)	0/29 (0%)

Pour plus de transparence, il est à noter que certains répondants ont omis de cocher leur fréquence d'utilisation de certains outils et supports didactiques. En effet, un répondant a omis de cocher sa fréquence d'utilisation des *cartes, globe-terrestre ou atlas* alors qu'un autre a oublié les *sorties éducatives dans des musées ou des centres d'interprétation*. C'est pourquoi, pour ces fréquences, le n=28 et non pas 29. La figure 13 présente de manière plus visuelle les pourcentages obtenus.

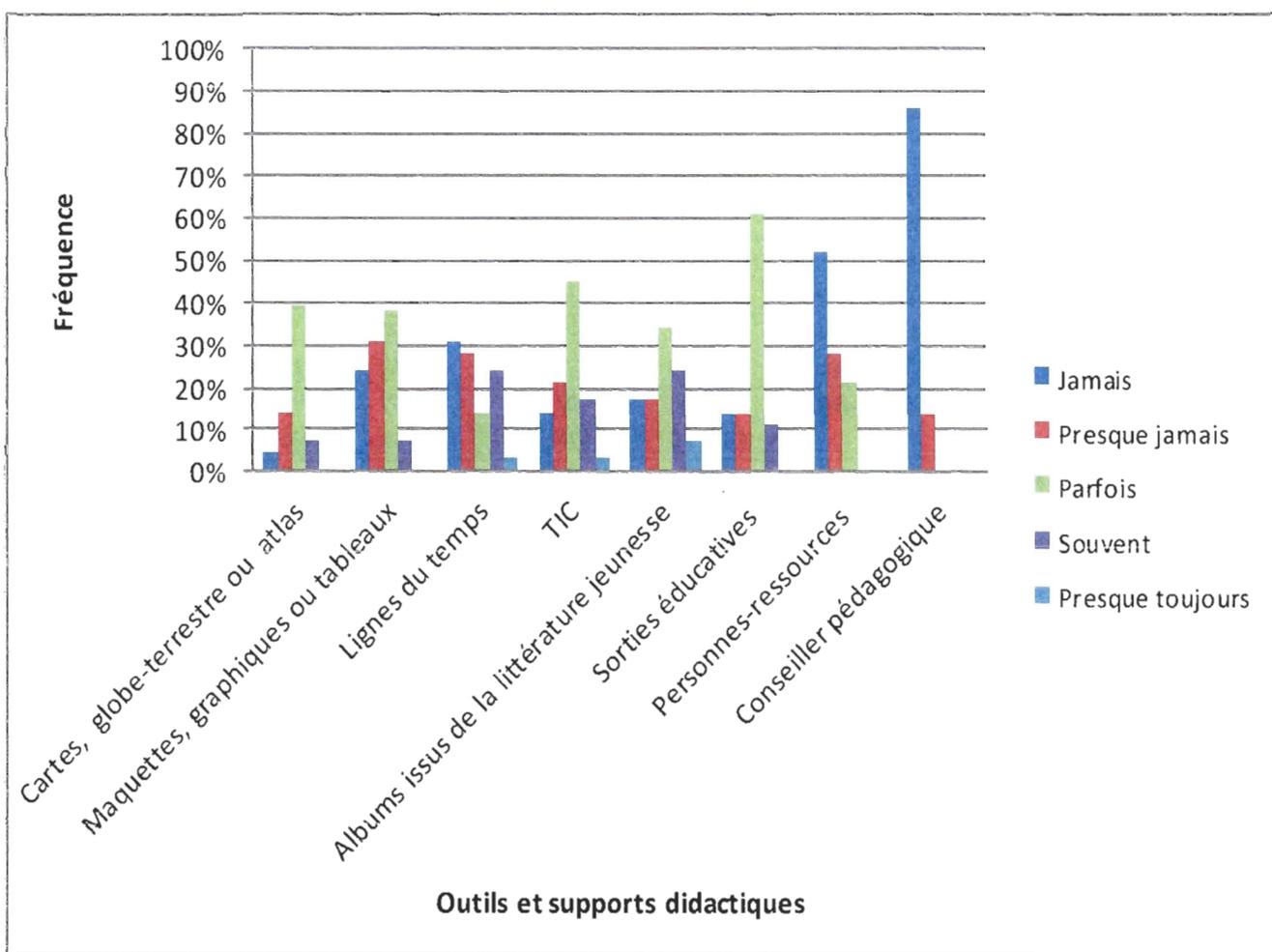


Figure 13 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction de leur fréquence d'utilisation des outils et supports didactiques dans leur enseignement de l'univers social (N = 29 ou N = 28)

L'analyse des résultats obtenus pour cette question illustre que 39% (11/28) des répondants utilisent parfois des cartes, un globe-terrestre ou des atlas. Il y a aussi 38% (11/29) qui utilisent parfois des maquettes, des graphiques ou des tableaux. Par contre, 31% (9/29) ne les utilisent presque jamais. Pour ce qui est des lignes du temps, 31% (8/29) des répondants ne les utilisent jamais et 28% (8/29) presque jamais. Les résultats indiquent que 45% (13/29) des répondants utilisent parfois les technologies de l'information et de la communication alors que 34% (10/29) utilisent parfois des albums (et 24% - 7/29 les utilisent souvent). Pour ce qui est des sorties éducatives dans des musées ou des centres d'interprétation, 61% (17/28) des répondants en réalisent parfois. Il ressort aussi que 52% (15/29) des enseignants n'invitent jamais de personnes-ressources dans leur classe. Finalement, 86% (25/29) des répondants n'utilisent jamais l'aide ou l'appui du conseiller pédagogique en univers social.

Considérant qu'un outil qui est utilisé *Presque toujours* ou *souvent* peut être considéré comme privilégié, la figure 14 présente les outils utilisés très régulièrement.

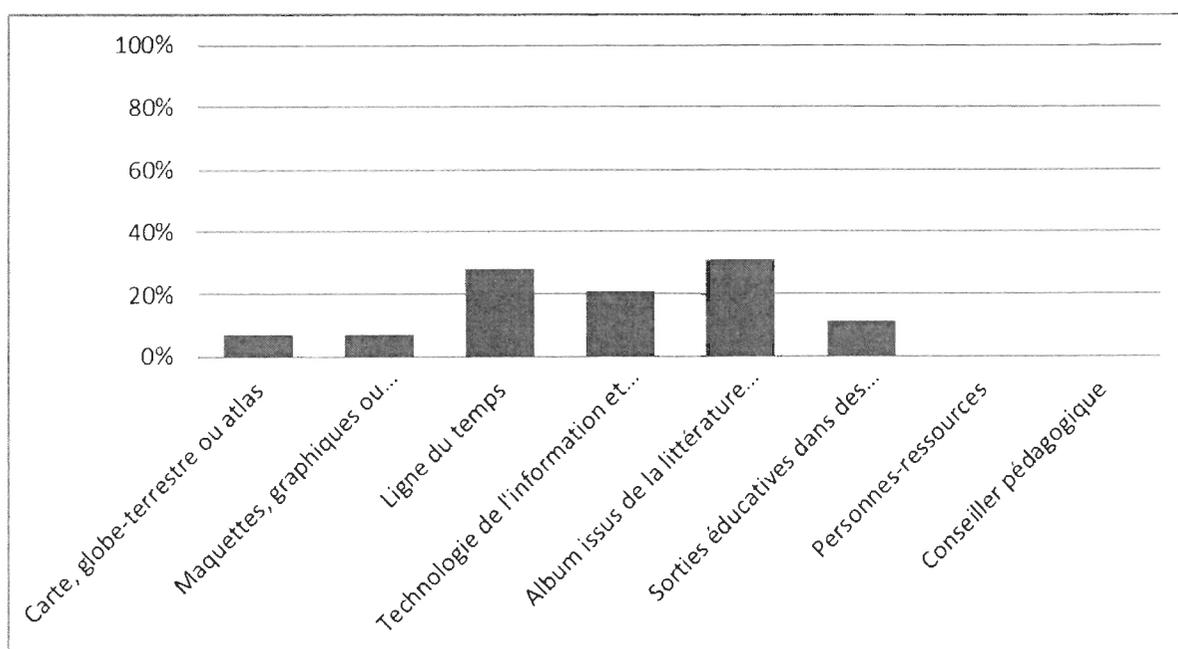


Figure 14 : Répartition des pourcentages des outils et supports didactiques utilisés très régulièrement

À la lumière de cette présentation, il est possible de constater que les albums (31%), la ligne du temps (28%) ainsi que les technologies de l'information et de la communication (21%) sont les trois outils et supports didactiques qui sont utilisés les plus régulièrement. À l'inverse, les personnes-ressources et l'aide du conseiller pédagogique en univers social ne sont utilisés très régulièrement par aucun répondant.

4.2.4.3 Autres outils et supports didactiques utilisés mais non mentionnés dans la recherche

Pour conclure la sous-section sur les outils et supports didactiques, une question ouverte est posée aux répondants dans le but d'obtenir des précisions sur leur utilisation des ressources. La question est formulée ainsi: « Dans le cadre de votre enseignement de l'univers social, utilisez-vous d'autres ressources que celles précédemment mentionnées? Si oui, veuillez nous préciser laquelle/lesquelles. Il vous est aussi possible ici de commenter ou justifier vos réponses quant à l'utilisation ou non des supports didactiques. » Cinq enseignants ont fourni une réponse à cette question ouverte. Le tableau 20 présente les réponses de ces enseignants.

Tableau 20 : Réponses obtenues à la question 20 portant sur l'utilisation d'autres ressources didactiques

Répondants	Citations
S.2	<i>J'ai mis en place l'activité C'est à mon tour. Chaque élève est mis en valeur durant une semaine. Un adulte signifiant (souvent le parent) vient présenter son métier, un voyage, une passion, etc. Parfois, nous touchons ainsi au domaine de l'univers social. Concernant la question 22 : j'utilise de temps à autre le projet et la démarche de recherche. Je crois vraiment à ces approches. Lorsque j'enseignais au 3e cycle, elles étaient cœur de ma démarche. En 1re année, cependant, je trouve cela plus difficile à faire, étant donné l'âge des enfants et le peu d'expérience d'enseignement que j'ai à ce niveau (3 ans). Le débat n'est pas vraiment adapté aux enfants de 1re année.</i>
S.5	<i>J'aimerais bien utiliser les technologies de l'information et de la communication, mais je n'ai pas les outils nécessaires.</i>
S.14	<i>Comme je n'enseigne pas systématiquement l'univers social, j'y vais avec ce que j'ai sous la main.</i>
S.17	<i>Casse-tête du Québec, du Canada: livres pour les élèves qui en ont l'intérêt.</i>
S.19	<i>J'utilise ma directrice de recherche qui est spécialiste en univers social...elle est devenue une amie.</i>

Ces réponses seront approfondies dans le prochain chapitre, soit celui de la *discussion*.

4.2.5 Les stratégies d'enseignement privilégiées

La dernière dimension de l'enseignement abordée concerne les stratégies d'enseignement employées dans le cadre de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire. À ce propos, dans la dernière section du questionnaire d'enquête, les enseignants devaient cocher, dans une échelle de fréquences proposée, leur fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement exposées et expliquées dans le cadre théorique. Dans le questionnaire, la plupart des stratégies sont accompagnées d'une courte définition permettant d'assurer une compréhension maximale de ces dernières.

Le tableau 21 présente les résultats obtenus à cette question.

Tableau 21 : Réponses obtenues aux énoncés portant sur les stratégies d'enseignement employées

Stratégies d'enseignement	Jamais	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
J'utilise l'exposé magistral ou formel	6/29 (21%)	6/29 (21%)	10/29 (34%)	5/29 (17%)	2/29 (7%)
J'utilise la stratégie du questionnement	1/29 (3%)	1/29 (3%)	6/29 (21%)	16/29 (55%)	5/29 (17%)
J'utilise le travail en groupe ou en apprentissage coopératif	3/29 (10%)	2/29 (7%)	16/29 (55%)	8/29 (28%)	0/29 (0%)
J'utilise la stratégie de la discussion ou du débat	13/28 (46%)	8/28 (29%)	4/28 (14%)	3/28 (11%)	0/28 (0%)
J'utilise l'approche par problèmes	6/28 (21%)	8/28 (29%)	11/28 (39%)	2/28 (7%)	1/28 (4%)
J'utilise le projet	10/29 (34%)	6/29 (21%)	9/29 (31%)	4/29 (14%)	0/29 (0%)
Je place mes élèves en démarche de recherche	11/29 (38%)	4/29 (14%)	14/29 (14%)	0/29 (0%)	0/29 (0%)

Pour plus de transparence, il est à noter que certains répondants ont omis de cocher leur fréquence d'utilisation de certaines stratégies d'enseignement. À cet effet, un répondant a omis de cocher sa fréquence d'utilisation de la stratégie *de discussion ou de débat* alors qu'un autre a omis d'établir sa fréquence d'utilisation pour la stratégie *l'approche par problèmes*. C'est ce qui explique que le *N* pour ces dimensions de l'étude est de 28 et non pas 29.

Les pourcentages obtenus sont présentés dans la figure 15.

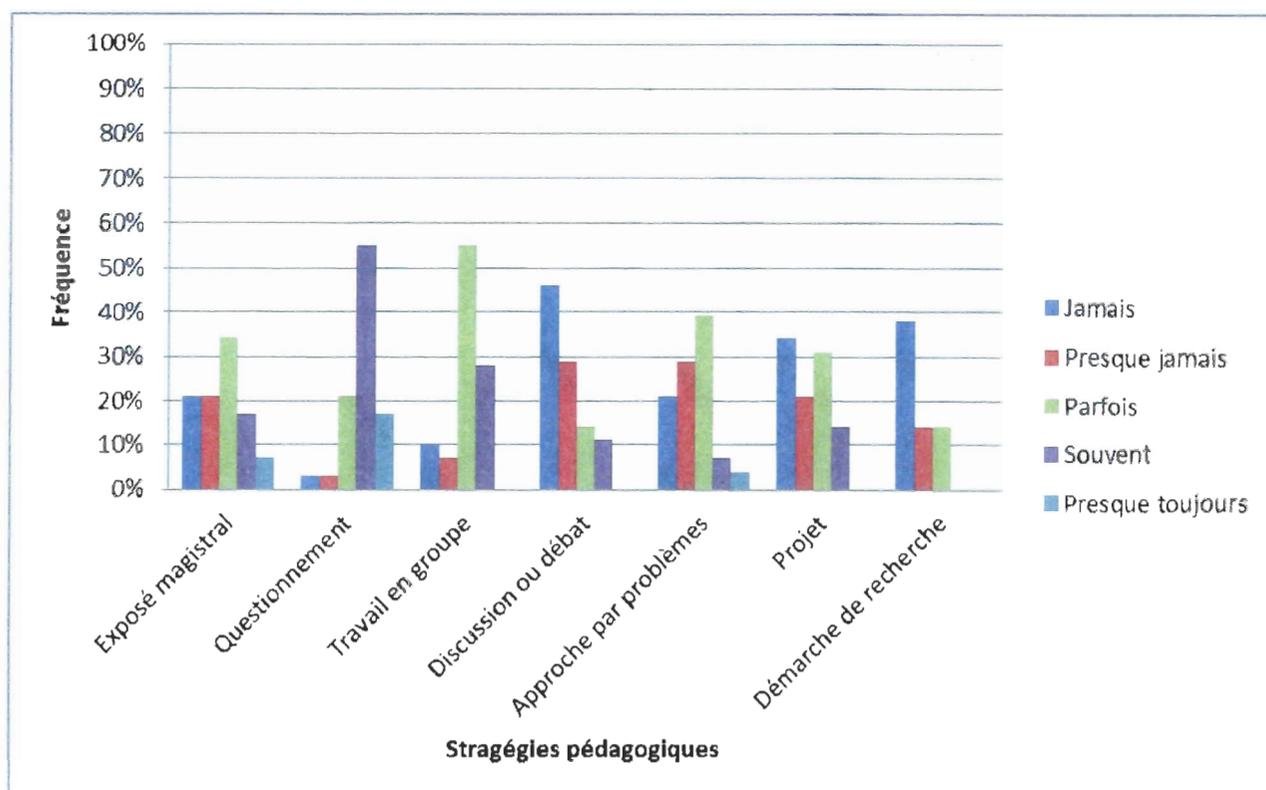


Figure 15 : Répartition des pourcentages des répondants en fonction de leur fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement dans leur enseignement de l'univers social (N = 28 et N = 29)

L'étude des résultats obtenus pour cette dimension à l'étude permet de mettre en lumière que la stratégie la plus utilisée (si les réponses *souvent* et *presque toujours* sont jumelées) est de loin le questionnement (72%). Il s'avère aussi que 24% des répondants utilisent très régulièrement la stratégie de l'exposé magistral alors que 28% des enseignants interrogés utilisent très régulièrement la stratégie du travail en groupe. La figure 16 présente les stratégies d'enseignement déclarées utilisées très régulièrement (regroupement des réponses *presque toujours* et *souvent*).

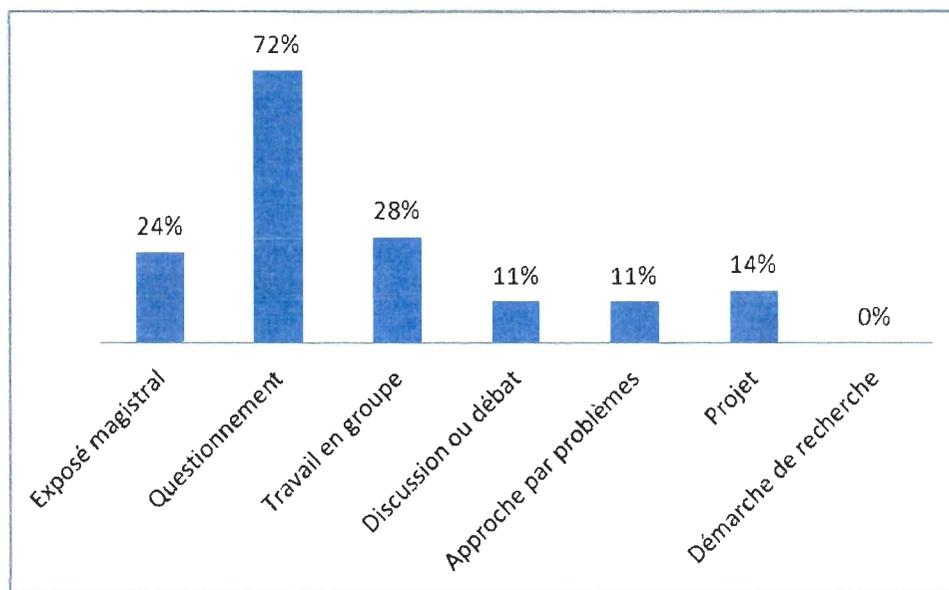


Figure 16 : Répartition des pourcentages des stratégies d'enseignement utilisées très régulièrement

Il est aussi intéressant de mettre en lumière les stratégies qui sont considérées comme délaissées (regroupement des réponses *jamais* et *presque jamais*). La figure 17 présente ces résultats.

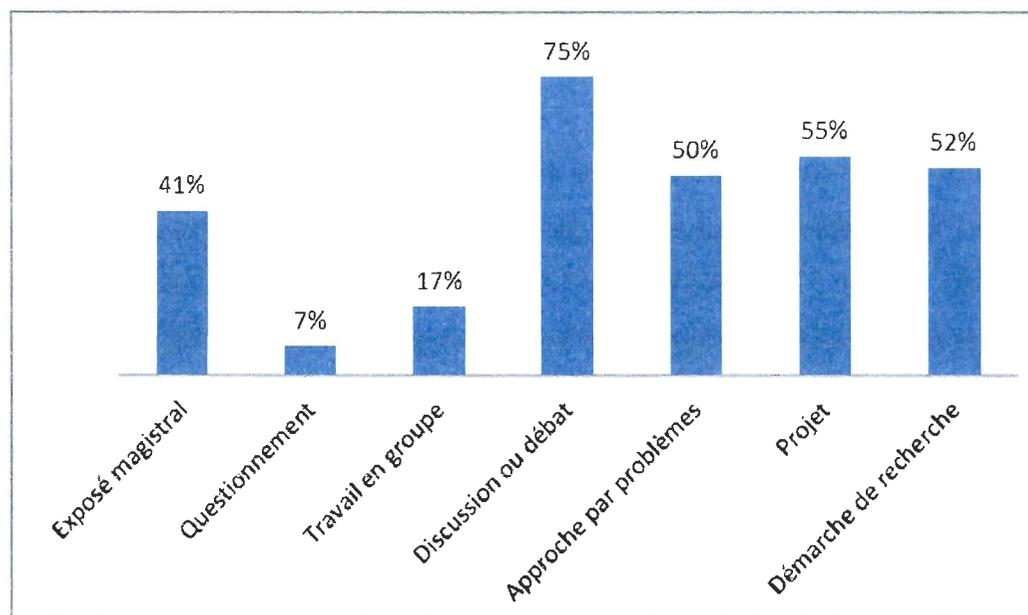


Figure 17 : Répartition des pourcentages des stratégies d'enseignement délaissées

L'analyse des résultats ainsi obtenus permet de constater que la discussion ou le débat (75%), le projet (55%), la démarche de recherche (52%) et l'approche par problèmes (50%) sont les stratégies les plus délaissées par les enseignants interrogés.

4.2.6 Moyens/activités/stratégies utilisés lors de l'enseignement de l'univers social

La question 10 du questionnaire d'enquête est une question ouverte formulée ainsi : « Nommez quelques moyens/activités/stratégies utilisés dans votre classe pour aider les élèves à construire leur représentation des concepts de temps, d'espace et de société. » Pour l'analyse des réponses obtenues à cette question (réponses qui permettent de mettre en lumière les éléments spontanés formulés par les répondants), une grille d'analyse a été élaborée.

Le tableau 22 présente les résultats obtenus à cette question.

Tableau 22 : Grille d'analyse élaborée pour la question 10 portant sur les moyens/activités/stratégies utilisés et distribution des réponses recueillies (n=29) en fonction des catégories

Catégorie d'analyse	Éléments caractéristiques des catégories retenues	Réponses obtenues
	<ul style="list-style-type: none"> Utilisation des outils/activités/techniques permettant de représenter le temps conçu ou l'espace conçu des enfants 	<p>S1-27. <i>Calendrier, horloge</i></p> <p>S2. <i>Utilisation du calendrier quotidien et mensuel dans lesquels on indique les événements spéciaux, les faits, les activités spéciales de l'école, etc. (au TNI). Utilisation du calendrier de l'agenda quotidiennement pour s'autoévaluer.</i></p> <p>S3. <i>Calendrier du mois (inscription des fêtes, événements, etc.)</i></p>

<p>Temps conçu ou espace conçu</p>		<p>S4-5-7-13-15-20-22-24-26. <i>Le calendrier quotidien ou l'équivalent</i></p> <p>S6. <i>Le calendrier à tous les matins, présentation de la famille et de soi</i></p> <p>S8. <i>Se référer à un horaire quotidien, utilisation du calendrier</i></p> <p>S9. <i>Horaire de la journée</i></p> <p>S11. <i>Le calendrier, les routines, l'horloge</i></p> <p>S12. <i>Routine du matin avec le calendrier</i></p> <p>S16. <i>Construire un calendrier, leur donner x temps pour terminer un travail en leur montrant sur l'horloge.</i></p> <p>S18. <i>Jeux sur le calendrier dans la routine du matin</i></p> <p>S21. <i>La routine du calendrier, le menu du jour divisé en avant-midi et après-midi, en posant beaucoup de questions sur les moments de la journée, sur la journée avant aujourd'hui.</i></p> <p>S25. <i>Lors des routines (calendrier, date, jour de la semaine, le mois, la saison, la température)</i></p> <p>S26. <i>Étude de plan simple, déplacement dans un plan, interdépendance dans les équipes</i></p> <p>S28. <i>Routine matinale, thématique</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des outils permettant de représenter le temps vécu ou historique ou l'espace 	<p>S4. <i>Projets sur les métiers ou sur les objets</i></p> <p>S14. <i>Utiliser adéquatement les mots hier, avant, autrefois, aujourd'hui, demain,</i></p>

Temps vécu ou historique ou espace géographique	géographique dans des activités liées au quotidien de l'élève	<p><i>dans le futur.</i></p> <p>S17. <i>Ligne du temps de la journée, exposition d'objets anciens et construction de la ligne du temps associée</i></p> <p>S17. <i>Activités de repérage points cardinaux sur papier et liens avec l'entourage physique, diversité et changement à travers les lectures surtout</i></p> <p>S19. <i>La fabrication de leur ligne du temps. Ils doivent apprendre à se situer dans le temps... de leur naissance à aujourd'hui en plaçant les différents événements importants de leur vie. Pour mes 2^e, ils fabriquent la ligne du temps d'un de leur parent jusqu'à aujourd'hui en plaçant les événements qui conduisent à leur naissance.</i></p> <p>S22. <i>Représentation de leur famille, enquête sur nos grands-parents, ligne du temps en math</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> Utilisation des outils permettant de représenter le temps historique ou l'espace géographique dans des activités qui sortent du quotidien de l'élève 	<p>S1. <i>Atlas</i></p> <p>S2. <i>Lecture, observation de cartes, de plan, utilisation du globe-terrestre</i></p> <p>S7. <i>Carte du monde</i></p> <p>S14. <i>Montrer sur la carte ou le globe les endroits que l'on mentionne (ex. faits divers à la télé)</i></p> <p>S29. <i>Carte géographique, globe terrestre</i></p>
Observation du milieu		S4. <i>Les promenades dans le quartier (avec questions ou plan à compléter)</i>
Vivre-ensemble	<ul style="list-style-type: none"> Apprentissage du vivre-ensemble par le biais du quotidien de la classe 	<p>S4. <i>Les règles de vie</i></p> <p>S5. <i>Règles de vie expliquées et travaillées avec les élèves tout au long de l'année</i></p>

		<p>S11. <i>Les règles de fonctionnement</i></p> <p>S13. <i>Discussion sur les besoins, les ressemblances et les différences de chacun (surtout en lien avec l'éthique et culture religieuse)</i></p> <p>S15. <i>Vers le pacifique (habiletés sociales), Éthique et culture religieuse (vie en société).</i></p> <p>S26. <i>Élaboration des règles de classe</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage du vivre-ensemble par le biais de réflexions qui vont au-delà du quotidien de la classe 	<p>S14. <i>Parler des différentes ethnies (surtout en ECR) et les différences/ressemblances avec nous</i></p>
Varia	<ul style="list-style-type: none"> • Activités/techniques permettant d'approcher le domaine de l'univers social ou un thème connexe 	<p>S1. <i>Discussion sur les religions et les voyages</i></p> <p>S2. <i>Lecture</i></p> <p>S3. <i>Livres</i></p> <p>S4. <i>Les discussions autour du thème de la famille, visite de personnes « ressources » extérieures</i></p> <p>S9. <i>Ateliers sur les méthodes de travail</i></p> <p>S10. <i>Causerie, adressage d'une enveloppe, poster une lettre</i></p> <p>S18. <i>Plusieurs concepts sont abordés dans le cahier d'activités de math</i></p> <p>S20. <i>Activité ECR</i></p> <p>S21. <i>En faisant remarquer les changements qu'il y a dans certaines illustrations avec la société</i></p>

		<i>d'aujourd'hui</i> <i>S22. Jeu de rôle</i> <i>S23. Petits projets différents selon les années</i> <i>S24. Différentes lectures, projet</i> <i>S25. Lors de discussions en groupe sur les fins de semaine, lors de situation d'écriture en français, lors de problèmes raisonnés en math</i> <i>S29. Internet, livres éthiques, discussion</i>
--	--	--

Cette grille permet de constater que presque tous les répondants (24/29) utilisent des outils ou activités permettant de représenter le temps conçu ou l'espace conçu des enfants (surtout le calendrier et l'horloge) alors que quelques-uns seulement (11/29) utilisent des outils permettant de représenter le temps vécu ou historique ou l'espace géographique. De plus, seulement un répondant (sur 29) utilise des activités qui permettent l'observation du milieu. Finalement, quelques répondants (7/29) utilisent des activités écrites permettant l'apprentissage du vivre-ensemble tandis que 14 (sur 29) utilisent des activités ou techniques permettant d'approcher le domaine de l'univers social.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce présent chapitre se consacre à l'analyse des résultats précédemment présentés. Il est important de rappeler que cette étude s'appuie sur les pratiques déclarées des enseignants et non pas sur les pratiques observées de ceux-ci. Pour permettre une meilleure compréhension, les réponses aux questions du questionnaire ont été analysées dans l'ordre du questionnaire. Conséquemment, la première partie de ce chapitre portera sur les connaissances des enseignants en lien avec le programme d'univers social et ses composantes au premier cycle du primaire et la deuxième partie portera sur les caractéristiques principales de l'enseignement mis en place par les répondants pour approcher en classe le domaine de l'univers social.

5.1 RAPPELS MÉTHODOLOGIQUES ET SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Dans le cadre de cette étude, 38 questionnaires d'enquête élaborés ont été complétés sur une population visée de 183 enseignants. Parmi ceux-ci, sept enseignants ont refusé de répondre au questionnaire, car ils jugeaient ne pas enseigner l'univers social. En tout, 29 questionnaires ont donc été retournés remplis correctement et complètement. Malgré le fait qu'il soit légèrement supérieur au taux de retour estimé entre 10% et 20% pour un envoi postal (Amyotte, 2002; Fortin, Côté et Fillion 2006), le taux de réponses obtenu (21%) n'est pas très élevé.

À la lumière de la pré-expérimentation et de l'enquête informelle réalisée dans le milieu au début de cette recherche, on peut croire qu'un certain nombre d'enseignants peuvent avoir eu peur de compléter le questionnaire. En effet, ce dernier porte sur l'enseignement de l'univers social, un domaine de formation que plusieurs enseignants jugent ne pas enseigner ou pour lequel ils croient posséder peu de connaissances ou d'intérêt (Lenoir, 1990, 2002; Yali et Hoge, 2005; Audigier, 2006). En ce sens, il est bon de

rappeler que sept répondants (18%) ont choisi de ne pas remplir le questionnaire puisqu'ils jugeaient ne pas enseigner l'univers social. Parallèlement, on peut émettre l'hypothèse que les 29 enseignants qui ont répondu entièrement au questionnaire portent un intérêt déjà plus grand pour le domaine, ce qui est susceptible d'agir sur leurs connaissances et pratiques pédagogiques.

Les répondants de cette étude sont très majoritairement des femmes et leur expérience se situe en moyenne entre 6 et 15 ans d'expérience. La majorité des répondants (69%) sont des enseignants permanents qui pratiquent leur profession à temps complet (62%). Ces deux données sont à considérer dans l'analyse des réponses obtenues puisque le fait d'avoir une majorité d'enseignants permanents présuppose une plus grande expérience en enseignement ainsi une plus grande stabilité dans le niveau d'enseignement. De plus, il est aussi très intéressant d'avoir une majorité de répondants qui enseignent à temps complet puisque ces enseignants doivent assurer seuls l'enseignement de toutes les matières, ce qui permet d'obtenir un portrait plus complet de leur enseignement de l'univers social.

Pour ce qui est du niveau d'enseignement, près de la moitié des répondants (48%) enseignent en première année, 28% enseignent en deuxième année et 24% enseignent dans l'un ou l'autre des niveaux multiples du premier cycle (1^{re}-2^e années ou 2^e-3^e années). Encore une fois, ce partage entre les années du cycle est intéressant, car il enrichit le portrait et ouvre aux différences qui existent entre les années d'enseignement (par exemple l'importance de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en 1^{er} année) ou aux réalités diverses (par exemple celle du multiniveau).

5.2 LES CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS

Régulièrement, les connaissances sont considérées comme préalables aux autres buts de l'enseignement (Legendre, 1993). Il est donc nécessaire que les enseignants possèdent différentes sortes de connaissances pour enseigner (Karsenti et Larose, 2005;

Lenoir et Laforest, 1991; Legendre, 1993). C'est pourquoi cette recherche a comme premier objectif spécifique de *décrire les connaissances des enseignants du premier cycle du primaire en ce qui a trait au programme d'univers social et à ses composantes au premier cycle du primaire.*

5.2.1 Des connaissances très parcellaires quant à la compétence visée

À partir des résultats présentés dans le chapitre précédent, il apparaît que plus de la moitié des enseignants (62%) qui ont répondu au questionnaire déclarent ignorer la compétence liée au premier cycle du primaire en univers social. Il n'est pas en soi surprenant que les enseignants ne connaissent pas exactement le libellé de la compétence puisqu'il n'est pas nécessaire, pour enseigner adéquatement, de connaître les mots précis employés dans le programme de formation; la terminologie employée a, en effet, un caractère ministériel. Par contre, pour espérer un enseignement adéquat de l'univers social au premier cycle, il apparaît important que les enseignants connaissent au moins les grandes lignes de la compétence rattachée à ce cycle ou du moins qu'ils en connaissent l'idée principale. Comme mentionné dans le cadre théorique, la connaissance du programme de formation constitue une connaissance clé (Legendre, 2005) dont l'enseignant devrait se servir pour bâtir ses situations d'enseignement-apprentissage. Lenoir et Laforest (1991) affirment même que la connaissance de la structure, des buts et des objectifs de l'ensemble d'un programme de formation font partie des éléments essentiels à une bonne compréhension de celui-ci.

Sans connaître le libellé exact de la compétence, il serait essentiel que les enseignants puissent référer aux trois concepts qui sont au cœur de la compétence liée au premier cycle du primaire, soit le temps, l'espace et la société. Certains de nos répondants ont su le faire, du moins en partie. Par contre, le fait que 62% de ces derniers ignorent complètement la compétence laisse croire que l'univers social, au premier cycle comme aux autres cycles, est délaissé par une majorité d'enseignants au profit des autres matières

(que l'on peut présumer être le français et les mathématiques), et cela peut-être encore davantage au premier cycle puisque le domaine n'est pas à la grille-matières (Lenoir, 1990, 2002; Yali et Hoge, 2005; Audigier, 2006; Dery, Martel et Saumure 2013).

5.2.2 Les composantes de la compétence encore plus méconnues

Dans le même sens que pour la connaissance de la compétence, il aurait été surprenant que l'ensemble des enseignants connaissent parfaitement le libellé des cinq composantes de la compétence reliée au premier cycle du primaire pour le domaine de l'univers social. En effet, comme mentionné précédemment, il n'est pas nécessaire de connaître les mots exacts employés dans le programme de formation pour dispenser un enseignement adéquat de l'univers social. Par contre, une maîtrise minimale des cinq composantes apparaît importante pour bien comprendre la compétence reliée au premier cycle et offrir un enseignement adéquat aux élèves.

Cette maîtrise minimale des composantes de la compétence ne transparait pas dans les résultats de cette enquête. En effet, encore une fois, une très forte majorité (76%) des répondants ignorent complètement les composantes de la compétence liée au premier cycle. Parallèlement, 14% des répondants ont pu faire un rappel très complet en mentionnant plusieurs composantes, et 7% ont fait un rappel très partiel en nommant principalement des savoirs essentiels ou d'autres dimensions du programme de formation. Ce dernier résultat nous amène à constater que certains enseignants confondent les composantes de la compétence et les savoirs essentiels du programme. Encore une fois, cela n'est pas vraiment surprenant puisque dans leur enseignement de l'univers social, plusieurs enseignants (tous cycles confondus) ont plus souvent recours aux savoirs essentiels qu'à la compétence comme telle, notamment parce que les connaissances ont encore dans l'esprit des enseignants un rôle prépondérant (Martineau et Déry, 2002; MELS, 2006; Martineau, 2007; Cardin, Falardeau et Bidjang, 2012; Dery, Martel et Saumure, 2013; Emond et Robitaille, 2013).

5.2.3 Les savoirs essentiels : les techniques aux dépends des connaissances

Malgré le fait que les répondants de cette étude semblent confondre savoirs essentiels et composantes de la compétence, une majorité d'enseignants (52%) ignorent ces savoirs lorsque la question « Nommez quelques-uns ou l'ensemble des savoirs essentiels rattachés à cette compétence » leur est posée. Encore une fois, la confusion quant à la terminologie des programmes (compétence VS composantes VS savoirs essentiels) et ce qui caractérise les thèmes retenus paraît réelle. Bien que la connaissance exacte et mémorisée des 7 savoirs essentiels du programme d'univers social au premier cycle ne soit pas une obligation, il paraît encore une fois important que les enseignants en exercice puissent en nommer au moins quelques-uns. C'est en effet sur les savoirs essentiels que les enseignants organisent régulièrement leur enseignement.

Dans cette étude, seulement 7% des répondants ont su faire un rappel très complet des savoirs essentiels en nommant plusieurs de ces derniers et en ouvrant à la fois aux connaissances et aux techniques ciblées; 24% ont fait un rappel jugé partiel puisqu'ils ne pouvaient nommer que des connaissances ou que des techniques; 17% ont fait un rappel très partiel en ne nommant qu'un savoir essentiel ou encore en référant à certaines dimensions du programme.

Dans leur énumération des savoirs essentiels ciblés, il est intéressant d'observer que 35% des répondants ont mentionné des techniques (par exemple l'étude des cartes ou d'une ligne du temps) alors que 14% seulement ont mentionné des connaissances (par exemple faits de la vie de l'élève ou éléments du paysage). D'après la *Progression des apprentissages*, les connaissances sont pourtant jugées essentielles, car elles permettent à l'élève « de mieux comprendre l'univers dans lequel il vit. » (<http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/>).

La priorité accordée aux techniques s'explique peut-être par le fait que ces dernières sont plus connues parce qu'elles ont, de manière générale, traversé les différents

programmes de formation (MEQ, 1981; MEQ, 2001). Depuis des décennies, il est en effet demandé en univers social (ou dans ce qu'on appelait autrefois les sciences humaines) de favoriser l'acquisition de techniques liées à la géographie ou à l'histoire. Tellement, que pendant longtemps, l'enseignement de la géographie a, par exemple, passé par l'enseignement des techniques (Lévesque et Bergevin, 2009). Par contre, avec le « nouveau programme d'univers social au primaire, l'enseignement des techniques relatives à la géographie est toujours présent, mais celles-ci sont plutôt vues comme des ressources en soutien au développement des compétences. » (p.32). De même, au regard de l'univers social pris dans son sens large, l'acquisition de ces techniques est importante, mais la compétence du premier cycle (*Construire sa représentation de...*) « suggère aussi une réflexion conceptuelle, une intellectualisation de la pratique dans une perspective autonome » (Poyet, 2009, p.38).

Quant à l'apparente méconnaissance des connaissances, elle s'explique peut-être par le fait que les enseignants les travaillent en classe sans formellement savoir qu'elles font partie des savoirs essentiels du programme. Cette hypothèse sera confirmée plus loin dans ce chapitre.

5.2.4 Une connaissance différenciée des cadres de référence

Dans la section du questionnaire portant sur les connaissances, deux questions portent sur les cadres de référence du programme. Ces cadres de référence sont de deux ordres : spatial et temporel.

5.2.4.1 Le cadre de référence spatial : bien connu des enseignants

Tel que mentionné dans le programme et repris par Gagné (2006a), au premier cycle du primaire, le cadre de référence spatial appartient à l'environnement immédiat de l'élève : la classe, le quartier, la localité. En ce sens, le programme précise que les apprentissages que l'élève fait au premier cycle du primaire doivent partir de référents connus pour graduellement aller vers l'ailleurs et l'autrefois (MEQ, 2001).

Loin de méconnaître ce cadre de référence permettant d'approcher l'espace, la majorité des répondants (72%) de cette étude a su faire un rappel complet du cadre de référence spatial que l'on retrouve dans le programme. Parallèlement, 14% des répondants ont fait un rappel partiel (en ne nommant qu'un seul cadre de référence) et seulement 14% des répondants déclarent ignorer les cadres qu'ils doivent utiliser. Conséquemment, on peut penser qu'une majorité d'enseignants utilisent le bon cadre de référence spatial, ce qui permettrait à l'élève de cheminer entre ses apprentissages réalisés au préscolaire et ceux qu'il fera aux deuxième et troisième cycles du primaire. Encore une fois, cette connaissance du cadre de référence spatial s'explique peut-être par le fait que ces cadres ont traversé, au cours des dernières décennies, les programmes (MEQ, 1981 : MELS, 2001).

5.2.4.2 Le cadre de référence temporel : connu en partie seulement

Les enseignants interrogés dans cette étude semblent connaître un peu moins bien le cadre de référence temporel qu'ils doivent utiliser lors de leur enseignement de l'univers social, même s'ils réussissent à nommer quelques éléments par rappel. En effet, seulement 10% des répondants ont fait un rappel complet du cadre. Parallèlement, plus de la moitié des répondants (66%) ont fait un rappel partiel en nommant les deux éléments du cadre de référence temporel (hier et aujourd'hui), mais sans mentionner le lien avec la vie de l'enfant et celle de ses proches (parents et grands-parents). Cet oubli du lien primordial avec la vie de l'enfant est étonnant quand on sait toute l'importance accordée actuellement à la signification et à la contextualisation des apprentissages : l'enseignant doit en effet

construire les connaissances à partir de l'enfant, de ce qu'il est, de ce qu'il vit (Dalongeville et Huber, 2000). Enfin, 17% font un rappel très partiel en ne mentionnant qu'un élément et 7% des enseignants de cette étude ignorent complètement le cadre de référence temporel à privilégier.

Pour cette partie du questionnaire, il paraît important de souligner qu'un grand nombre des répondants indiquent des éléments de réponse qui ne se trouvent pas directement dans le programme (et l'idée des cadres de référence) mais qui trouvent écho aux réalités liées théoriquement au concept de temps. Par exemple, plusieurs répondants indiquent les réalités suivantes, que l'on trouve notamment dans la *Progression des apprentissages* : *date, heure, mois, année, semaine*, ce qui renvoie plus explicitement au temps conçu (Johnson, 1979). Pour rappel, le *temps conçu* est le temps mesuré scientifiquement et mathématiquement (Poyet, 2009b) et le *temps historique* est le temps propre à la discipline historique (Johnson, 1979). Dans les réponses obtenues, la prédominance des éléments liés au temps conçu peut laisser penser que les enseignants privilégient l'enseignement de ce dernier, au détriment éventuellement du temps historique. Cette hypothèse sera approfondie plus loin grâce aux réponses obtenues à la question ouverte portant sur les moyens/activités/stratégies utilisés dans les classes pour aider les élèves à construire leur représentation des concepts.

5.2.5 Conclusion sur les connaissances des enseignants

Suite à l'analyse et à la discussion des résultats obtenus aux questions en lien avec les connaissances maîtrisées par les enseignants du premier cycle de la commission scolaire ciblée par cette étude, un constat est à faire : les connaissances que ces derniers possèdent au sujet du programme de l'univers social sont très restreintes. En effet, pour la plupart des questions de cette section, le constat principal en est un d'ignorance ou de connaissances très parcellaires par la grande majorité des répondants.

Cette connaissance partielle est-elle suffisante pour dispenser un enseignement adéquat de l'univers social aux élèves? Il paraît pertinent de poser la question. Comme cela a été mentionné à maintes reprises, il n'est pas nécessaire de connaître exactement la terminologie du programme pour dispenser un enseignement adéquat, mais il importe tout de même d'en connaître les orientations (Lenoir et Laforest, 1991). À la lumière des résultats obtenus, un tel enseignement (jugé adéquat) paraît difficile à atteindre puisque le préalable de connaissances n'est pas au rendez-vous.

Ce constat va dans le même sens que celui de Lenoir (2009) qui mentionne que les enseignants « manquent de connaissances en univers social, ne se sentent pas à l'aise d'aborder en classe les sujets prescrits dans le programme et ont peur de s'y aventurer. » (p.9). Pour expliquer cet état de fait, on peut supposer, comme le laissent entendre plusieurs auteurs, que la formation initiale en univers social est inadéquate ou trop peu présente et que dans le milieu de pratique, la formation continue au sujet de l'univers social est minimale, voire inexistante (Dery et Martel, 2014 ; Dery, Martel et Saumure, 2013 ; Robitaille, 2013).

Les difficultés reliées au manque de connaissances disciplinaires, à la compréhension du programme de Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté et à la planification en univers social représentent près des deux tiers des difficultés des enseignants identifiés par les conseillers pédagogiques. (Dery, Martel et Saumure, 2013, p.51)

Aux yeux de 69% des conseillers pédagogiques ayant la responsabilité du dossier de l'univers social au primaire dans les 72 commissions scolaires du Québec, le programme d'univers social au premier cycle est un besoin de formation des enseignants. Plus spécifiquement, les éléments suivants nécessiteraient une formation continue auprès des enseignants : le développement des compétences (selon 92% des conseillers pédagogiques), le développement des concepts (selon 85%) et les techniques particulières à l'histoire et à la géographie (selon 85%) (Déry, Martel et Saumure, 2013).

5.3 LES CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL

Le deuxième objectif de cette recherche étant de *décrire les caractéristiques principales de l'enseignement mis en place par les enseignants pour approcher en classe le domaine de l'univers social*, il a été précisé dans le cadre théorique de cette étude que les axes d'analyse retenus, parmi les quatre proposés par Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir (2010) pour le processus d'enseignement-apprentissage d'une discipline scolaire était le « quoi enseigner » (apprentissages visés), le « comment enseigner » (les dispositifs de formation dont les démarches d'enseignement-apprentissage et les approches pédagogiques) et le « avec quoi enseigner » (outils et supports didactiques). Cette section sera donc divisée en trois sous-sections, soit : 1) les contenus enseignés; 2) les outils et les supports didactiques utilisés; 3) les stratégies d'enseignement employées. Une première sous-section a aussi été ajoutée pour traiter de la question sur la prescription d'application du programme d'univers social (est-il enseigné seul ou intégré aux autres domaines d'apprentissage).

Il est important de rappeler ici que les questions traitant des caractéristiques principales de l'enseignement mis en place par les répondants sont des questions à choix de réponses. Il faut donc ici se référer à des échelles de fréquences d'utilisation. Cela peut avoir un impact sur les réponses obtenues, car les éléments peuvent être cochés sans pour autant être mentionnés dans les rappels qui précèdent (notamment sur les connaissances et les savoirs essentiels).

5.3.1 L'univers social intégré aux autres domaines d'apprentissage

Le programme stipule que, puisqu'il n'est pas intégré à la grille-matières du premier cycle du primaire, l'univers social devrait être enseigné au travers des autres domaines d'apprentissage. Les résultats obtenus grâce au questionnaire d'enquête quant à la

connaissance par les enseignants de la prescription d'application vont tout à fait dans ce sens puisque 90% des répondants affirment enseigner l'univers social à travers les autres domaines d'apprentissage alors que seulement 3% l'enseignent comme une matière distincte. Il est possible de supposer que comme l'univers social n'est pas à la grille-matières et qu'il n'est donc pas à évaluer, la plupart des enseignants l'intègrent aux autres disciplines, tel que cela est prescrit.

Les enseignants (majoritaires) qui enseignent l'univers social à travers les autres domaines d'apprentissage le font de cette manière : la majorité des enseignants traitent le domaine de l'univers social à travers le français (81%), les mathématiques (70%) et le programme d'éthique et culture religieuse (59%). Très peu d'enseignants l'intègrent à leur enseignement des sciences (11%) et aux autres domaines (15%).

La prédominance du français et des mathématiques n'est pas vraiment surprenante puisque ces matières occupent de manière dominante la grille-horaire du premier cycle du primaire (MELS, 2001). De plus, ces deux matières sont très importantes au premier cycle puisque les élèves sont en début d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, deux domaines qui constituent la base de l'apprentissage scolaire. Bien que les réponses obtenues ne nous permettent pas de valider ces liens, nous pouvons supposer que les enseignants se servent entre autres des mathématiques pour développer le concept d'espace, que le français est convoqué dès lors que l'on écrit ou lit à propos de l'un des concepts du domaine de l'univers social et que l'éthique et la culture religieuse permet aux enseignants de couvrir certains éléments de l'univers social liés spécifiquement à ce programme précis (voir annexe VI, p.181). Bien que seulement 11% (3/27) des répondants ont affirmé enseigner l'univers social au travers des sciences et de la technologie, nous croyons que ces deux domaines d'apprentissages se marient bien. À cet égard, plusieurs maisons d'éditions ont des projets de cahiers d'apprentissages dans lesquels ils jumellent l'univers social et les sciences et technologies. Par contre, il faut se rappeler que ces deux domaines d'apprentissages ne sont pas à la grille-matières du premier cycle. Ils ont donc une place

moins prédominante dans l'horaire des enseignants de ce cycle que celle accordée au français et aux mathématiques.

Parallèlement à cette intégration de l'univers social à travers les disciplines, il est important de rappeler que 7 enseignants (sur un total de 36) ont refusé de répondre au questionnaire d'enquête puisqu'ils jugeaient ne pas enseigner l'univers social. En tout et pour tout, 25% de nos répondants (9/36) affirment donc ne pas enseigner l'univers social, ni comme matière distincte ni de manière intégrée. Bien que plusieurs recherches aient illustré dans le passé que l'univers social soit une matière délaissée (Audigier, 2006; Lenoir, 1990 et 2002; Yali et Hoge, 2005), il faut rester prudent. Les réponses obtenues dans la suite du questionnaire quant aux caractéristiques de l'enseignement de l'univers social laissent penser que certains enseignants enseignent peut-être l'univers social (du moins certains éléments du programme) à l'intérieur des autres matières, mais sans en avoir conscience (Poyet, 2013), d'où leur sentiment de ne pas traiter ce domaine. C'est en fait justement l'intégration de l'univers social aux autres disciplines qui peut susciter la confusion dans les esprits. Malgré tout, on est en droit de se questionner sur l'efficacité des interventions pédagogiques des enseignants puisqu'il faut souvent, pour assurer une intervention efficace, que l'enseignant soit conscient des objets qu'il poursuit.

5.3.2 Le « quoi enseigner »

Le premier axe d'analyse privilégié dans cette étude était le « quoi enseigner ». Cette section permet de connaître les contenus et apprentissages que les enseignants visent lors de leur enseignement de l'univers social.

5.3.2.1 Un enseignement basé sur des savoirs « essentiels »

Le programme de formation détermine une série de *savoirs essentiels* liés spécifiquement à l'univers social, et la maîtrise de ceux-ci est primordiale pour le développement et l'exercice de la compétence du premier cycle du primaire. Tel que mentionné dans le cadre théorique de cette recherche, ces savoirs « constituent un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence. » (MEQ, 2001, p.9). Les savoirs essentiels sont divisés en deux catégories soit les *connaissances* et les *techniques*.

5.3.2.1.1 Des connaissances près de la vie des élèves

Au premier cycle du primaire, les *connaissances* sont associées à certains faits, certaines personnes, certains aspects d'un groupe et certains paysages. L'analyse des réponses obtenues à la section portant sur les connaissances privilégiées lors de l'enseignement de l'univers social permettent d'affirmer qu'une très grande majorité de répondants travaillent les *connaissances* qui font partie de la sous-catégorie *Faits (Faits de la vie de l'élève (93%) et Faits des proches de l'élève (72%))*. Ce constat n'est pas surprenant puisque ce sont les deux savoirs essentiels qui sont les plus proches de la vie quotidienne de l'enfant ; ils sont conséquemment faciles à intégrer dans les discussions, travaux ou activités proposés aux élèves du premier cycle, surtout dans un désir d'offrir aux élèves des situations d'apprentissage signifiantes (Lebrun, 2006c, 2009c).

En ce qui a trait aux autres types de connaissances, dans la sous-catégorie *Personnes*, le savoir essentiel privilégié par les enseignants est les *Activités à différents âges de la vie* (69%), un savoir qui, encore une fois, s'aborde plus facilement. Pour ce qui est de la sous-catégorie *Groupes*, les répondants privilégient les *Besoins des membres d'un groupe* (62%) et *Les règles communes de fonctionnement* (69%), deux connaissances qui interpellent l'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage du vivre-ensemble (Galichet, 2002; Lebrun, 2006b, 2006c; MEQ, 2001; Pagé, 2004). Le simple fait de définir en classe des règles de vie permet de traiter ces connaissances. Or, les règles de vie étant à la base d'une gestion saine de la classe, tout comme elles sont à la base d'une vie harmonieuse en société (Lebrun, 2006c, 2009c; MEQ, 2001), il est encore une fois peu surprenant qu'une majorité d'enseignants identifient ces connaissances comme étant travaillées. Finalement, dans la catégorie *Paysages*, les enseignants privilégient les *Éléments naturels dans les paysages* (66%) aux *Éléments humains* (41%). Sans pouvoir ici valider cette hypothèse, on peut penser que cette prépondérance de la géographie physique au détriment de la géographie humaine tient dans la tradition scolaire qui depuis longtemps, et malgré une volonté actuelle de changement, priorise l'enseignement de la géographie physique (Laurin, 1999, 2009; Quoy, 2005).

À la lumière de ces réflexions quant aux connaissances privilégiées par les répondants, il importe de faire mention d'un certain décalage entre les deux sections du questionnaire et les résultats qu'elles proposent. Dans la première section du questionnaire, lorsque les répondants ont dû, en rappel libre, nommer les savoirs essentiels liés au programme d'univers social, les connaissances (dont les faits de la vie de l'élève par exemple) ont été peu nommées; ce sont davantage les techniques qui ont été identifiées. Pourtant, dans la deuxième partie du questionnaire, les répondants sont nombreux à cocher les connaissances comme des éléments traités en classe. Cette observation, loin d'être inutile, permet de constater qu'il semble exister entre les connaissances (pouvant être déclarées) et les pratiques pédagogiques mises en place un certain fossé. Tout se passe

comme si les pratiques pédagogiques sont plus nombreuses que les connaissances pouvant être explicitées.

5.3.2.1.2 Les techniques : le temps préféré à l'espace

Les techniques liées à l'univers social, et mieux connues par les enseignants (selon les réponses obtenues dans le questionnaire aux questions précédentes), doivent faire l'objet d'un apprentissage en particulier afin que les élèves arrivent à les acquérir et à les appliquer dans des activités ou projets futurs. Bien qu'elles ne doivent pas être considérées comme la finalité des apprentissages en sciences humaines, elles demeurent des adjuvants nécessaires et incontournables (Lenoir, 2002).

À la lumière des résultats obtenus grâce au questionnaire d'enquête, il apparaît que les techniques relatives au temps (ligne du temps et calendrier) sont beaucoup plus travaillées par les enseignants que celles relatives à l'espace (plan simple, illustration, maquette, terrain). La technique la plus privilégiée par les enseignants est le calendrier, une technique qui n'est pas inscrite dans le programme de formation mais qui est nommée dans la progression des apprentissages (100%). Il n'est pas surprenant que tous les répondants aient coché le calendrier puisque c'est un outil généralement bien connu des enfants et présent dans une grande majorité de classes (Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009) ; au préscolaire et au premier cycle, le calendrier fait même régulièrement partie d'une routine quotidienne préétablie (Lafrance, 2012). Le questionnaire utilisé ne nous permet par contre pas de savoir si les enseignants tentent de développer la maîtrise de la technique du calendrier telle qu'elle est exposée dans le programme soit : 1) construction; 2) lecture; 3) utilisation de repères; 4) calcul de durée; 5) situation de faits de la vie de l'élève et de celle de ses proches. Seule l'étude des réponses données à la question ouverte insérée à la fin de cette section du questionnaire nous permet de supposer que plusieurs enseignants développent la maîtrise de la lecture du calendrier, de l'utilisation de repères et aussi de la

situation de faits de la vie de l'élève et de celle de ses proches. Par contre, très peu mentionnent proposer aux élèves la construction d'un calendrier.

Il est dommage de constater que moins de la moitié (48%) des répondants utilisent la ligne du temps. Pourtant, cette technique permet aux élèves de prendre du recul pour appréhender le repérage dans le temps; elle permet également de les initier aux calculs de durée et à l'évolution. Pour tous ces bienfaits, dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), il est fait mention que les élèves du premier cycle doivent être capables de construire, avec l'aide de leur enseignant, une ligne du temps. Entre autres, les premières lignes du temps peuvent naître de l'organisation chronologique d'événements présentés sous formes d'images » (Lebrun et Araujo-Oliveria, 2009, p. 147). À leur entrée au deuxième cycle du primaire, les élèves devraient être capables, s'ils ont bien travaillé la ligne du temps au premier cycle, de situer les sociétés à l'étude sur une frise chronologique (Lebrun et Araujo-Oliveira, 2009). Avec moins de la moitié (48%) des répondants à cette recherche qui utilisent la ligne du temps, il est bien entendu possible de questionner cette habileté recherchée.

Pour ce qui est des techniques relatives à l'espace, elles sont en moyenne moins travaillées par les enseignants. Et pourtant, le plan et la carte géographique devraient être utilisés le plus souvent possible afin que les élèves puissent se représenter l'espace et les divers territoires (Laurin, 2009). L'illustration aussi devrait être utilisée par une majorité d'enseignants puisqu'elle fait partie des documents iconographiques et que ceux-ci permettent d'amener les élèves à structurer leur univers mental (Cadet, Charles et Galus, 2004; Laurin, 2005). Dans notre étude, 59% des enseignants affirment travailler le plan simple et 55% mentionnent utiliser des documents iconographiques. Bien qu'il soit heureux qu'au moins la moitié des répondants utilisent ces techniques, il serait très bénéfique qu'un plus grand nombre les utilise, notamment parce que ces documents contiennent une grande richesse informative. Malheureusement, d'autres recherches mentionnent leur trop faible utilisation à l'école (Lalongé, 2006a). C'est le même constat pour les deux autres

techniques relatives à l'espace soit la maquette et le terrain qui sont travaillées respectivement par 7% et 10% de nos répondants alors que ce sont des techniques intéressantes qui permettent de diversifier l'enseignement de l'univers social (MEQ, 2001).

Il est par contre important de mettre ces résultats en parallèle avec ceux obtenus à la question ouverte sur les connaissances des répondants en lien avec les savoirs essentiels prescrits dans le programme de formation (question 3 du questionnaire d'enquête). En effet, les constats à ces deux questions sont différents. À la question ouverte (*Nommez quelques-uns ou l'ensemble de savoirs essentiels rattachés à cette compétence*), 24% des répondants mentionnent des techniques relatives au temps contre 32% pour les techniques relatives à l'espace. De plus, 8% seulement des répondants mentionnent le calendrier alors que 100% d'entre eux affirment travailler en classe d'après la question sur les techniques travaillées en classe. Le constat est semblable pour la ligne du temps : seulement 16% des répondants pensent à l'évoquer dans les savoirs essentiels prescrits alors que 48% de ceux-ci affirment travailler en classe.

5.3.3 Le « avec quoi enseigner »

Le deuxième axe d'analyse retenu pour cette étude est le « avec quoi enseigner ». Cet axe permet de déterminer quels outils et supports didactiques sont préconisés par les enseignants dans leur enseignement de l'univers social. En lien avec le cadre théorique, les outils et supports sélectionnés ont été choisis en fonction de la littérature et des recherches antérieures. Cette section est donc divisée en deux parties, soit le matériel didactique et les outils spécifiques à l'enseignement de l'univers social.

5.3.3.1 Des manuels peu utilisés

Le manuel scolaire est très souvent le premier outil mentionné par les auteurs lorsqu'ils traitent de matériel didactique. Les écrits révèlent que le manuel scolaire est ordinairement la ressource la plus utilisée dans les classes de sciences humaines (Blaser,

2007; Chapin et Messick, 1999; Gibson, 2009; Harniss, Dickson, Kinder et Hollenbeck, 2001; Lebrun, 2001, 2006; Lenoir, 2002; Niclot et Aroq, 2006; Yali et Hoge, 2005). « Par manuel scolaire, il faut entendre un livre conçu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissance » (Choppin, 1992; Stray, 1993). Dans certains cas, le manuel scolaire remplace même la médiation pédagogique (Chabot, 1991; Lebrun, 2006; Spallanzani et al. 2001).

Il est important de rappeler que le cadre théorique exposait clairement qu'il n'existe que très peu de manuels ou cahiers d'activités disponibles pour l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire. Conséquemment, il n'est donc pas surprenant de constater que la forte majorité (76%) des répondants de cette étude ont mentionné ne jamais utiliser de matériel didactique pour enseigner l'univers social; 10% affirment n'en utiliser presque jamais; 7% affirment en utiliser parfois et 3% mentionnent en utiliser souvent ou presque toujours. Comme le cadre théorique de cette étude en faisait mention, cette apparente liberté face au matériel didactique est positive, puisque les écrits mentionnent que, bien que le manuel ait des avantages, les enseignants doivent rester prudents quant à son utilisation (Chabot, 1991; Lebrun, 2006; Spallanzani et al. 2001). Par contre, ce dégageant face au matériel n'est pas nécessairement idéologique : il peut en effet s'expliquer par le simple fait qu'il n'existe pas de matériel disponible ou trop peu et par le fait que les enseignants n'ont pas à évaluer ce domaine d'apprentissage au premier cycle du primaire.

Les enseignants qui affirment utiliser parfois et souvent un matériel didactique n'identifient pas, lorsque cela leur est demandé, un cahier d'activités spécifique à l'enseignement de l'univers social, tels ceux présentés dans le cadre théorique (sauf un qui mentionne utiliser le cahier *Autour de moi*). Il se peut que les enseignants ne connaissent même pas ces cahiers puisqu'ils se concentrent davantage sur les matières dites « de base » (français et mathématiques) (Lenoir, 2009). En fait, les manuels mentionnés sont plutôt des manuels conçus à la base pour les autres matières, ce qui relève de l'intégration des

matières qu'ils disent, en grande majorité, favoriser. À cet égard, ce sont justement des cahiers ou manuels associés à l'éthique et à la culture des religions, aux mathématiques ou au français qui sont nommés.

Fait à noter : un enseignant mentionne utiliser le manuel *Au fil des temps* pour enseigner l'univers social. Ce matériel est un cahier d'activités conçu pour l'enseignement de l'univers social, mais il est destiné aux élèves du troisième cycle du primaire (Éditions CEC). Il est quelque peu inquiétant de constater que ce cahier est utilisé avec des élèves du premier cycle d'autant plus que le répondant qui mentionne l'utiliser avec ses élèves (S.21) est un enseignant de première année et qu'il est le seul à affirmer enseigner l'univers social comme une matière distincte. Il aurait été intéressant de connaître la vision et les modalités d'enseignement retenues par cet enseignant afin de juger de la concordance de la pratique avec le programme du premier cycle, mais la procédure de collecte de données retenue pour cette étude ne nous permet pas de préciser ces observations.

5.3.3.2 Autres outils et supports didactiques privilégiés : les outils spécifiques à l'enseignement de l'univers social peu utilisés

Plusieurs des outils qui devraient être utilisés pour l'enseignement spécifique des sciences humaines font partie de ce que le programme de formation nomme les techniques particulières à la géographie et à l'histoire. Ces techniques, rappelons-le, font partie des savoirs essentiels qu'il importe de développer chez les élèves (MEQ, 2001). Ces outils sont : 1) les cartes, le globe-terrestre et les atlas; 2) les maquettes, les graphiques et les tableaux; et 3) les lignes du temps.

Benimmas et Lebrun (2009) placent la carte, ainsi que le globe terrestre, dans les « *outils de représentation spatiale objectale* » (p.125). Ils mentionnent que ces outils sont des sources documentaires importantes pour obtenir de l'information sur l'espace géographique étudié (Benimmas et Lebrun, 2009). Au regard des réponses obtenues, il

appert que plus du tiers des répondants (39%) affirment qu'ils n'utilisent que parfois ces outils et seulement 7% affirment les utiliser souvent ou presque toujours. La carte, mais aussi le plan, devrait pourtant être utilisés le plus souvent possible afin que les élèves puissent se représenter l'espace et les divers territoires (Laurin, 2009). Il est dommage de constater que ceux-ci ne sont pas plus présents dans l'enseignement des enseignants interrogés, d'autant plus que ce sont des outils faciles à se procurer. Loin d'être sans conséquence, cette utilisation trop peu importante est susceptible d'interférer directement avec l'habileté des élèves à interpréter un plan simple ou une carte, avec l'aide de son enseignant, à lire le titre, décoder la légende, utiliser les points cardinaux et utiliser des repères spatiaux (MELS, 2009).

Comme mentionné dans le cadre théorique de cette recherche, l'atlas, bien qu'il soit un outil très intéressant à utiliser en univers social, est peut-être un peu moins accessible pour les élèves du premier cycle. Il serait par contre intéressant que les élèves puissent se familiariser avec ce type de document avant d'entrer au deuxième cycle. Il est donc encore une fois dommage, mais peu surprenant, de constater qu'il n'est pas beaucoup utilisé dans les classes des enseignants interrogés.

Pour ce qui est des maquettes, graphiques et tableaux, leur utilisation est sensiblement la même que pour les outils précédents. En effet, plus du tiers des répondants (38%) affirment les utiliser parfois alors que seulement 7% les utilisent très régulièrement. Pourtant, « l'utilisation de schémas et de graphiques est la façon la plus explicite de représenter les idées sur lesquelles s'édifient les fondements d'une discipline » (Choquette, 1983, p.13). Les graphiques sont de lecture rapide et simple et permettent de visualiser les données tout en comprenant mieux les différentes facettes d'une situation (Lebrun, 2006c) alors que les tableaux favorisent la visualisation des informations pouvant être exprimées par des chiffres, des mots ou des dessins (Lebrun, 2006c). Le fait que peu d'enseignants utilisent très régulièrement ces outils est d'autant plus désolant que ces outils sont facilement utilisables au premier cycle. En effet, l'utilisation de tableaux et de graphiques

simples ainsi que des maquettes peut facilement être réalisée à travers les autres domaines d'apprentissage. L'utilisation de ces outils fait d'ailleurs partie du programme de mathématique pour le premier cycle. En effet, pour la compétence 1 du programme de mathématique (*Résoudre une situation-problème mathématique*) on mentionne qu'à la fin du premier cycle, l'élève devrait être capable de « ... dégager les données utiles en ayant recours à différents modes de représentation tels des objets, des dessins, des tableaux, des diagrammes, des symboles ou des mots. » (MEQ, 2001, p.127). Il est donc surprenant de constater que si peu d'enseignants du premier cycle utilisent ces outils. Il par contre possible de supposer, que ces enseignants les utilisent en mathématique seulement, sans faire de lien avec l'univers social.

Finalement pour ce qui est de l'utilisation des lignes du temps, les enseignants interrogés semblent partagés. En effet, le tiers des répondants (31%) affirment ne jamais les utiliser, mais 29% des répondants les utilisent souvent ou presque toujours. En résultats cumulés, ce sont par contre plus de la moitié des répondants qui ne les utilisent soit jamais ou presque jamais pour une autre moitié qui y font appel. Pour rappel, seulement 48% des enseignants interrogés affirment développer la technique de la ligne du temps, ce qui concorde avec l'utilisation en classe de la ligne du temps en tant qu'outil.

Encore une fois, cette utilisation parcellaire est susceptible d'affecter directement le développement de l'habileté des élèves à lire et interpréter une ligne du temps.

5.3.3.2.1 Des TIC utilisées de façon ponctuelle

Les TIC, tels que les ordinateurs, l'Internet, les logiciels, le diaporama, la baladodiffusion, les blogues, les vidéos, etc.) sont une ressource matérielle pouvant être utilisée par les enseignants en univers social au premier cycle. Ce sont des outils qui sont modernes et connus des jeunes (Guay, 2007; dans Lefrançois et Éthier, 2008). Dans cette étude, presque la moitié (45%) des enseignants interrogés affirme utiliser parfois les

technologies de l'information et de la communication (TIC) alors que le résultat cumulé des réponses *souvent* et *presque toujours* totalise 21% des répondants. Par contre, 34% des répondants laissent de côté cette intéressante ressource (résultats cumulés des réponses *jamais* et *presque jamais*). Ce dernier constat va de pair avec ceux de plusieurs auteurs. En effet, Karsenti et Larose (2005) affirment que bien qu'elles fassent partie du programme de formation, les TIC sont encore faiblement intégrées aux pratiques enseignantes.

Il est pourtant urgent que « (...) l'univers scolaire mette systématiquement à profit cette mine d'information, notamment au moment de l'exploration des contenus des disciplines scolaires. » (Grenon et Larose, 2009, p.206).

Malgré une statistique mentionnée dans le cadre théorique de cette recherche selon laquelle en 2003-2004, « 97% des écoles primaires étaient connectées à Internet et 93% de tous les ordinateurs des écoles étaient connectés à Internet » (Gibson, 2009, p.173, traduction libre), un répondant de l'étude mentionne qu'il aimerait bien utiliser les technologies de l'information et de la communication, mais qu'il n'a pas les outils nécessaires. Au regard de notre connaissance de la commission scolaire à l'étude dans cette recherche, cette particularité ne semble pas être généralisée. De fait, ce facteur ne peut expliquer à lui seul l'utilisation encore une fois non majoritaire de cet outil pourtant porteur d'apprentissage en univers social.

5.3.3.2 La littérature jeunesse : une ressource préconisée

La littérature jeunesse, nous le rappelons, est composée de l'ensemble des productions destinées aux enfants et aux jeunes (Giasson, 2003; Legendre, 2005). Plusieurs recherches traitent de l'utilisation de cette dernière comme ressource d'apprentissage à l'école. Pour le contexte spécifique de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences humaines, McGowan, Erickson et Neufeld (1996) mentionnent que la littérature jeunesse permet, entre autres, aux élèves de s'ouvrir sur le monde (une orientation fondamentale du

programme d'univers social), de découvrir des points de vue qui sont différents, de même qu'elle leur permet d'établir une relation plus vivante avec le sujet.

Dans cette étude, le tiers des répondants (35%) affirment utiliser parfois la littérature jeunesse pour l'enseignement de l'univers social, et un autre tiers (31%) mentionnent l'utiliser très régulièrement. En conséquence, plus de la moitié des répondants utilisent la littérature de jeunesse de manière régulière.

Tel qu'exposé dans le cadre théorique de cette recherche, l'utilisation de la littérature jeunesse lors de l'enseignement de l'univers social procure plusieurs avantages (Farris, 2001; McGowan, Erickson et Neufeld, 1996; Martel, 2007; Seefeldt, 1984). Conséquemment, il n'est pas étonnant qu'un grand nombre de nos répondants tentent de trouver des façons de l'incorporer dans leur enseignement des sciences humaines (Gibson, 2009). Si la moitié des répondants de cette étude affirment l'utiliser, il est possible de supposer que c'est, entre autres, parce que la lecture est au cœur de la vie du premier cycle. En effet, l'utilisation de la littérature jeunesse va de pair avec l'apprentissage de la lecture puisque son utilisation permet d'encourager l'amour de la lecture chez les élèves, qu'elle favorise la compréhension en lecture et développe le vocabulaire (Gibson, 2009).

Malgré ce lien, il est étonnant que 35% des répondants affirment n'utiliser jamais ou presque jamais la littérature jeunesse, du moins dans le contexte de l'univers social. Il est possible de supposer que certains enseignants hésitent à utiliser la littérature jeunesse portant sur des thèmes d'univers social avec des élèves qui ne maîtrisent pas tout à fait encore la lecture. Pourtant, il est facile de palier cet obstacle en faisant soi-même une lecture à haute voix ou en faisant lire les élèves plus habiles en lecture. De même, il est possible de supposer que certains enseignants ne soient pas outillés pour utiliser cette ressource, notamment parce qu'ils ne connaissent pas le corpus existant et ses potentialités.

5.3.3.2.3 Des ressources externes très peu utilisées

L'utilisation de ressources externes comme les visites dans les musées, les interventions de personnes-ressources et l'aide du conseiller pédagogique en univers social sont d'autres ressources susceptibles de garantir un enseignement de qualité pour le domaine de l'univers social.

Pour ce qui est plus précisément des sorties éducatives dans des musées ou des centres d'interprétation, une forte majorité d'enseignants interrogés (61%) ont mentionné en réaliser parfois alors que seulement 11% ont mentionné en réaliser très régulièrement. Bien qu'une utilisation plus massive serait souhaitée, il est heureux de constater qu'une grande majorité d'enseignants proposent des sorties éducatives qui, selon leurs dires, sont en lien avec l'univers social. Il est vrai que les écoles québécoises sont sensibilisées depuis un bon moment déjà à la pertinence du musée et à son exploitation dans l'enseignement (Gagné, 2006c). De plus, les écoles retirent de grands bénéfices des visites au musée (Paquin, 1998).

Peu d'enseignants mentionnent par contre utiliser très régulièrement la sortie éducative. Cet état de fait peut peut-être s'expliquer par le fait que les enseignants doivent faire une sélection restreinte de sorties éducatives chaque année et que les musées à proximité n'offrent pas beaucoup d'expositions et de visites adaptées à l'âge des élèves du premier cycle du primaire et en lien avec l'univers social. Il est aussi possible d'expliquer ce constat par le fait que le programme ne prescrit pas la sortie éducative et qu'il fait peu de cas des musées (Meunier, 2011).

Pour ce qui est des personnes-ressources qui peuvent servir de sources d'informations, elles sont nombreuses autour des élèves et de la classe (Gagné, 2006c). Bien que ces personnes peuvent favoriser l'acquisition de certains apprentissages reliés au vécu ou aux souvenirs des intervenants en question (Gagné, 2006c), plus de la moitié des

répondants de cette étude (52%) mentionnent ne jamais les utiliser, et aucun répondant ne mentionne les utiliser très régulièrement. Sachant que les personnes-ressources sont nombreuses autour des classes, ce résultat demeure surprenant. Il est possible de supposer que cette faible intégration des personnes-ressources dans l'enseignement de l'univers social au premier cycle par les répondants soit liée au faible souci qu'ils accordent à l'enseignement de ce domaine, à la méconnaissance de l'apport des personnes-ressources à l'enseignement et/ou à un manque de moyens. Ces hypothèses de réponse seraient à valider.

En ce qui a trait à l'aide du conseiller pédagogique en univers social, le constat est sensiblement le même. En effet, 86% des enseignants interrogés mentionnent ne jamais avoir recours à son aide ou son appui alors qu'aucun répondant ne mentionne utiliser son aide très régulièrement. Ce constat s'explique assez bien. D'abord et avant tout, l'univers social n'est apparemment pas une priorité pour les enseignants du premier cycle du primaire (comme en fait foi cette étude) mais encore plus, la disponibilité des conseillers pédagogiques est limitée. En effet, ces derniers sont assignés à plusieurs dossiers (Déry et Martel, 2013), ils n'ont pas toujours le temps de rencontrer les enseignants afin de leur apporter de l'aide, peut-être davantage au premier cycle.

Bien entendu, les outils et supports didactiques sélectionnés dans cette recherche ne constituent pas une liste exhaustive de tous les outils qui sont disponibles pour les enseignants dans leur enseignement de l'univers social au premier cycle. Ils ont été sélectionnés au regard de leur pertinence au premier cycle du primaire ainsi que de leur présence dans les écrits et recherches antérieures. Par contre, puisqu'il existe d'autres outils, il semblait important d'offrir aux enseignants interrogés la possibilité de mentionner l'utilisation de d'autres outils en classe d'univers social. Les résultats, à cet égard, concernent cinq répondants et seulement deux de ces derniers ont mentionné des outils inédits, soit les casse-tête et une spécialiste en univers social du milieu universitaire.

Un répondant fournit par contre une information digne d'intérêt. Afin de justifier sa non-utilisation des divers outils énumérés dans le questionnaire de recherche, il affirme utiliser les outils qu'il a sous la main « puisqu'il n'enseigne pas vraiment l'univers social ». Cette affirmation, loin d'être anodine, est susceptible d'expliquer bien des résultats de cette étude. Pourquoi en effet varier ses outils et ses supports d'enseignement si l'enseignement proprement dit du domaine d'apprentissage visé n'est pas une priorité ?

5.3.4 Le « comment enseigner » : les stratégies d'enseignement privilégiées

La dernière dimension de l'enseignement abordée dans cette recherche est les stratégies d'enseignement que les répondants privilégient lors de leur enseignement de l'univers social. Le programme de formation de l'école québécoise n'oblige pas les enseignants à choisir une approche pédagogique spécifique (Martineau, 2010). Leur enseignement doit par contre respecter les orientations du programme de formation. Dans le cadre de cette étude, huit approches pédagogiques ont été retenues parce qu'explorées et réfléchies par de nombreux auteurs. Elles ont aussi été retenues parce qu'elles sont susceptibles d'être utilisées pour le développement de la compétence du premier cycle du primaire. Ces approches sont: la démarche de recherche, l'approche conceptuelle, l'approche par problèmes, le projet, le questionnement, le travail en groupe ou en groupe d'apprentissage coopératif, le débat et l'exposé magistral.

De manière générale, les résultats obtenus dans cette étude illustrent que ces approches sont utilisées (à des fréquences différentes) par tous les enseignants interrogés. Il est vrai que ces approches ne sont pas seulement associées à l'enseignement de l'univers social et que conséquemment, les enseignants ont pu réfléchir l'utilisation de ces dernières dans une perspective générale d'enseignement.

5.3.4.1 L'exposé magistral peu priorisé

Bien que Cardin, Falardeau et Bidjang (2012) affirment que l'exposé magistral est encore énormément utilisé dans les classes du primaire et du secondaire pour l'enseignement de l'univers social, seulement 24% des enseignants interrogés dans cette étude affirment utiliser très régulièrement cette approche et 34% affirment ne l'utiliser que parfois. Sachant que l'exposé magistral est bonifié lorsque son utilisation est jumelée à d'autres stratégies plus intégratrices et constructivistes (Champagne, 1995), ces résultats sont intéressants, car ils laissent penser que l'exposé n'est pas la stratégie première utilisée. Comme le souligne Martineau (2010), l'utilisation de l'exposé magistral est une stratégie pédagogique valable en enseignement de l'univers social, mais il est clair qu'elle ne doit pas être utilisée seule et en tout temps. Même s'il traite du secondaire dans cet ouvrage, nous croyons que cela est aussi valable pour le primaire.

5.3.4.2 Le questionnement : une stratégie mise de l'avant

Plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que le questionnement est une stratégie importante à privilégier dans l'enseignement (Borich, 1988; Gibson, 2009; Martineau, 2010). Pour Martineau (2010), le questionnement est même « l'une des plus importantes stratégies associées à l'efficacité de l'enseignement » (p.129). C'est une stratégie qui permet de faire participer les élèves activement (Altet, 1994).

Notre étude révèle qu'une majorité forte (55%) des enseignants interrogés affirment utiliser souvent le questionnement et que 72% affirment l'utiliser très régulièrement. À cet égard, ces enseignants mettent de l'avant une pratique pédagogique privilégiée et en respect avec la conception constructiviste de l'apprentissage selon laquelle l'élève doit être le premier artisan (MEQ, 2001, p.5).

5.3.4.3 Le travail en groupe coopératif : une stratégie elle aussi privilégiée

La stratégie du travail en groupe coopératif constitue une approche que les enseignants devraient utiliser pour enseigner un contenu et développer des habiletés (Chapin et Messick, 1999, traduction libre). Elle s'arrime bien aux différents programmes du domaine de l'univers social du primaire mais aussi du secondaire puisque ceux-ci suggèrent de mettre les élèves rapidement en situation de recherche, d'échanges et de production (Martineau, 2010). C'est aussi une approche qui fournit un contexte social aux élèves pour pratiquer les concepts reliés aux sciences humaines (Maynes et Straub, 2012). C'est d'autant plus vrai pour les élèves du premier cycle qui sont confrontés pour la première fois à ces disciplines.

À l'égard de ces bienfaits, il est intéressant d'observer que la majorité des répondants (55%) affirment utiliser parfois cette stratégie alors que 28% affirment l'utiliser très régulièrement. Conséquemment, plus des trois quarts des répondants utilisent, pour leur enseignement, cette stratégie qui est particulièrement bien adaptée pour les élèves du premier cycle et qui de surcroît, facilite l'étude de plusieurs domaines d'apprentissage.

5.3.4.4 La discussion ou le débat : des stratégies mises de côté

La stratégie de la discussion ou du débat est pertinente, car elle place la classe dans un état d'esprit qui est différent de celui du cours magistral, elle permet d'actualiser divers thèmes sociaux et elle participe au développement du jugement critique des élèves (Goupil et Lusignan, 1993 ; Lebrun, 2006b). De plus, cette stratégie privilégie le raisonnement géographique et historique collectif par le biais de la résolution de problèmes (Lebrun, 2006b).

Bien que très pertinente, il est reconnu par contre que cette stratégie est davantage utilisée au secondaire (Martineau, 2010). Lorsqu'elle est utilisée au primaire, elle concerne

plus spécifiquement les élèves des deuxième et troisième cycles. Conséquemment, il n'est pas surprenant de constater que presque la moitié (46%) des enseignants interrogés dans notre étude mentionnent ne jamais utiliser cette stratégie lors de leur enseignement de l'univers social. Pour justifier cette non utilisation, une enseignante mentionne (en réponse à une question ouverte) : « Le débat n'est pas vraiment adapté aux enfants de 1^{re} année » (S2.).

Malgré cela, 11% des répondants mentionnent tout de même l'utiliser très régulièrement. Ces enseignants rejoignent à cet égard Lafrance (2009) qui croit qu'il est possible d'utiliser la stratégie du débat avec des élèves du premier cycle, notamment pour confronter les conceptions erronées des jeunes enfants et construire collectivement les premières bases du raisonnement géographique et historique.

5.3.4.5 L'approche par problèmes : peu utilisée

L'approche par problèmes est une stratégie qui va de pair avec le nouveau programme qui préconise les approches constructivistes. En effet, dans une visée constructiviste, le développement des capacités des élèves à résoudre des problèmes est un enjeu majeur (Colomb, 1994).

Comme c'est le cas pour le débat et la discussion, l'approche par problèmes est reconnue comme étant davantage utilisée (ou du moins proposée) pour les élèves du secondaire (Delongeville et Huber, 2000; Martineau, 2010). Cette approche peine à prendre sa place au primaire, notamment parce que les enseignants semblent peu la connaître (Dery, Martel et Saumur, 2013). Cela peut peut-être expliquer pourquoi seulement 10% des répondants de cette étude mentionnent utiliser cette stratégie très régulièrement, contre un total de 50% qui affirment ne l'utiliser jamais ou presque jamais. Parallèlement, c'est tout de même 39% des enseignants interrogés qui affirment utiliser parfois l'approche par problèmes lors de leur enseignement de l'univers social. Est-ce vraiment par contre lors de

l'enseignement proprement dit de l'univers social ou plutôt par le biais par exemple de l'enseignement des mathématiques? Nous ne pouvons le savoir.

Dans la recherche du CRIFPE-Laval de Cardin et al. (2013), 78% des enseignants interrogés affirmaient accorder une place importante ou moyenne à l'approche par problèmes dans leur enseignement. Il est par contre possible de croire que ce résultat est aussi élevé puisque l'étude jumelle les enseignants du primaire aux enseignants du secondaire. De plus, il est encore une fois impossible de savoir si ces enseignants utilisent cette stratégie lors de leur enseignement de l'univers social.

5.3.4.6 La démarche de recherche : une stratégie oubliée

Le programme de formation sous-tend que les compétences doivent se développer tout en permettant à l'enfant d'élaborer, de développer et d'appliquer une démarche de recherche (Lebrun, Gagné et Lalongé, 2006). Tel que mentionné dans le cadre théorique, les contenus spécifiques et les savoirs essentiels reliés au domaine de l'univers social prennent en effet tout leur sens dans l'application de la démarche de recherche et de traitement de l'information propre à l'histoire et à la géographie.

Bien que la *progression des apprentissages* expose les étapes qui devraient être approchées dès le premier cycle du primaire, plus du tiers des enseignants interrogés (38%) affirment n'utiliser jamais cette stratégie et aucun répondant ne l'utilise très régulièrement. Ce constat est désolant puisque la démarche de recherche est très intéressante, car elle place l'élève au cœur de ses apprentissages et lui permet d'acquérir une méthode de travail et de réflexion. De plus, puisqu'elle est bien décrite dans la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), il paraît facile pour les enseignants du premier cycle de savoir comment l'utiliser et de connaître les éléments sur lesquels insister.

5.3.4.7 L'utilisation du projet, une approche elle aussi délaissée

L'approche par projet est une stratégie d'intégration qui constitue, selon Martineau (2010), « la voie privilégiée à emprunter pour favoriser le développement des compétences visées » en univers social (p.127). C'est aussi une approche qui semble aller de pair avec la démarche de recherche que le programme de formation suggère de développer chez les élèves du primaire. Néanmoins, plus du tiers (34%) des répondants de cette étude affirment ne jamais utiliser cette stratégie et seulement 14% affirment l'utiliser très régulièrement.

Pourtant, dans la recherche du CRIFPE-Laval citée plus haut (Cardin et al. 2013), 72,7% des enseignants ont affirmé utiliser les projets en classe. Encore une fois, il est par contre important de mentionner, que dans cette recherche, des enseignants du primaire et du secondaire étaient jumelés et que c'était l'enseignement de toutes les matières confondues qui étaient traité.

Bien que cette stratégie puisse être utilisée à tous les niveaux de scolarité, il est possible de supposer que les enseignants interrogés ne sont pas bien outillés pour utiliser cette approche ou qu'ils ne savent pas comment l'appliquer au premier cycle du primaire. Il est vrai que la réalisation de projets en classe nécessite une organisation pédagogique particulière.

5.3.5 Conclusion sur les caractéristiques principales de l'enseignement de l'univers social

Avant de conclure sur les caractéristiques principales de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire, il est important de rappeler qu'il a été demandé aux enseignants répondants d'estimer le temps qu'ils passent, par cycle de 10 jours, à l'enseignement de l'univers social. La forte majorité des répondants (62%) ont répondu consacrer moins de 30 minutes par cycle de 10 jours à cet enseignement, et 21% y

consacrent entre 30 et 60 minutes. Un total de 14% des répondants ont aussi affirmé n'y consacrer aucune minute. Ces constats sont importants puisqu'ils peuvent influencer l'analyse des réponses concernant les caractéristiques de cet enseignement qui est mince pour plusieurs et inexistant pour d'autres.

En ce qui a trait à l'enseignement mis en place par les enseignants interrogés pour approcher en classe le domaine de l'univers social, le constat général suivant peut être posé : l'enseignement de l'univers social au premier cycle est loin d'être exemplaire. En effet, si certains résultats de cette étude sont plus réjouissants, plusieurs autres nous indiquent que l'enseignement offert reste limité à la fois dans les contenus traités, les outils utilisés et les approches pédagogiques mises en œuvre. Particulièrement, les éléments ciblés dans cette étude qui appartiennent spécifiquement à l'univers social (par exemple les outils liés à l'histoire et à la géographie ou les approches pédagogiques tels que la démarche de recherche) sont ceux qui sont les moins utilisés par les répondants.

Pourtant, d'après une recherche menée de 2009 à 2012 par une équipe de chercheurs du CRIFPE-Laval centrée essentiellement sur le discours d'enseignants du primaire et du secondaire (Cardin et Falardeau, 2013), ces derniers croient que les élèves apprennent mieux grâce aux méthodes d'enseignement prônées par la réforme comme les activités visant à établir des liens entre les connaissances (67,8%), les activités suscitant le questionnement et la réflexion (70,4%), les activités articulées autour de situations concrètes et proches de leur vécu (75,7%) et l'apprentissage par projet (62,4%).

Dans le contexte spécifique du premier cycle, ces approches sont possibles. Malheureusement, notre étude soulève qu'elles sont peu utilisées. Ce constat n'est par contre pas très surprenant si on considère le temps accordé en moyenne à l'enseignement de l'univers social par nos répondants.

CHAPITRE 6

CONCLUSION

Cette étude, malgré toute sa pertinence, dresse le portrait des connaissances et de la pratique enseignante de seulement 38 enseignants du premier cycle du primaire. Sur 183 enseignants œuvrant dans la commission scolaire ciblée, seulement 21% ont donc décidé de participer à cette étude diffusée en ligne et en format papier. De ce nombre, 7 ont d'entrée de jeu cessé de compléter le questionnaire puisque dès la première question, ils ont répondu ne pas enseigner l'univers social. De tous les enseignants qui ont décidé de ne pas participer à cette recherche, combien sont dans la même situation ? La question se pose, mais malheureusement, nous ne pouvons y apporter une réponse.

Sur les 29 enseignants qui ont participé à cette étude de manière volontaire, et qui ont rempli le questionnaire au complet, 62% (donc plus de la moitié) affirment consacrer à l'enseignement de l'univers social moins de 30 minutes par cycle de 10 jours. C'est trop peu et cette donnée doit être gardée en tête, car elle est susceptible d'agir sur toutes les dimensions à l'étude dans cette recherche. Comment en effet dresser le portrait d'un enseignement exemplaire par son contenu traité et la variété de ses moyens pédagogiques quand seulement 30 minutes par cycle sont disponibles ou consacrées au domaine de l'univers social ?

En ce qui a trait aux connaissances possédées par les enseignants interrogés dans cette étude à l'égard du domaine de l'univers social, cette recherche met en lumière que ces dernières sont très restreintes. En effet, pour la plupart des dimensions du programme de formation (compétence, composantes de la compétence, savoirs essentiels), les connaissances des répondants sont inexistantes ou très parcellaires. Comme il a été soulevé précédemment, il est possible de se demander si ces connaissances incomplètes sont suffisantes pour permettre aux enseignants de dispenser un enseignement de l'univers social qui serait adéquat ? Loin d'être négligeable, ce constat laisse penser que la formation

initiale des répondants est peut-être inadéquate²⁷ ou que la formation continue reçue pour le domaine de l'univers social est minimale, inexistante ou simplement délaissée par les enseignants. Pourquoi en effet faire le choix de consacrer des heures de formation continue à un domaine auquel on accorde moins de 30 minutes d'enseignement par cycle ?

En ce qui a trait à l'enseignement mis en place pour couvrir le domaine de l'univers social, le constat est un peu plus réjouissant. En effet, bien que cette étude illustre que l'enseignement de l'univers social dispensé par les répondants est loin d'être exemplaire, il appert que certaines pratiques espérées sont utilisées, même minimalement.

Pour ce qui est plus spécifiquement des contenus qui sont privilégiés, cette étude met en lumière que plusieurs connaissances et techniques pertinentes semblent être au cœur de l'enseignement des répondants. En effet, bon nombre d'entre eux affirment développer la majorité des connaissances inscrites au programme et quelques techniques (calendrier, ligne du temps, plan et illustration). Rappelons par contre que les répondants, dans une très large mesure, ne pouvaient de manière spontanée et à l'intérieur d'une question ouverte identifier les connaissances qu'il importe de travailler en univers social au premier cycle. Parallèlement à ce traitement déclaré d'un nombre important de connaissances ciblées, il est par contre dommage de constater que certaines d'entre elles (*objets utilisés couramment, membres d'un groupe (nombre, rôles), interdépendance dans la satisfaction des besoins d'un groupe, éléments humains dans les paysages*) et certaines techniques (maquette, terrain) sont davantage mises de côté. Il aurait été intéressant de connaître les raisons de ces choix mais cette étude n'ouvre pas sur ce justificatif.

Pour ce qui est des concepts à développer, cette étude a permis d'observer que les enseignants interrogés semblent avoir le souci de développer les concepts de temps et

²⁷ Trois ou six crédits seulement sur un total de 120 dans le Baccalauréat en enseignement primaire (Robitaille, 2013).

d'espace. Par contre, le concept de société, peut-être parce que son traitement est moins apparent, est délaissé par la moitié des répondants.

En ce qui a trait aux outils et supports didactiques privilégiés, cette étude met en lumière une utilisation variée de plusieurs supports et outils. Au contraire des autres cycles de formation, le matériel didactique est peu utilisé (sûrement parce qu'il en existe très peu de disponible pour l'univers social au premier cycle du primaire). La plupart des autres outils et supports didactiques (sauf la ligne du temps, les personnes-ressources et le conseiller pédagogique) sont quant à eux utilisés « parfois » par la majorité des répondants. Pourtant, la ligne du temps et le recours aux personnes-ressources gagneraient à être utilisés plus souvent.

En ce qui a trait aux stratégies pédagogiques, Martineau (2010) est clair : bien que toutes les stratégies soient utiles à l'enseignement de l'univers social (la variété assurant généralement un enseignement de qualité), la voie privilégiée est d'utiliser les stratégies d'intégration qui incluent entre autres l'approche par problèmes ou par projets (Martineau, 2010) et les stratégies constructivistes, dont le questionnement, le travail en groupe, la discussion/débat, le projet et la démarche de recherche. L'approche par problèmes et la discussion/débat étant deux stratégies plus difficilement applicables au primaire, il n'est pas surprenant de constater que les enseignants interrogés les utilisent peu. Il est par contre dommage de constater que la plupart de ces stratégies pédagogiques sont mises de côté par la majorité des répondants, sauf en ce qui concerne le questionnement et le travail en groupe d'apprentissage. Toutes ces stratégies sont pourtant en concordance avec les orientations du nouveau programme de l'école québécoise.

Ces constats sont désolants lorsque l'on sait l'importance de l'enseignement précoce de l'univers social. Comment les jeunes Québécois peuvent-ils développer adéquatement les compétences et connaissances liées aux deuxième et troisième cycles du primaire de ce domaine de formation fondamental s'ils n'ont pas tout d'abord bien développé leur

compréhension des trois concepts clés qui y sont liés (temps, espace et société) ? Le peu de temps et d'énergie accordés à l'enseignement de l'univers social au premier cycle par nos répondants nous pousse malheureusement à croire que ce domaine se situe loin dans les préoccupations des enseignants et qu'il y a encore beaucoup de travail à faire afin que les élèves puissent recevoir un enseignement adéquat de l'univers social et cela, tôt dans leur scolarité. Pour ce faire, nous croyons qu'il faut poursuivre les recherches et multiplier les plateformes d'informations et de formation.

6.1 Les limites de cette recherche

Les limites de cette recherche ont été énoncées dans le cadre méthodologique. Les choix méthodologiques (population, questionnaire, recours aux questions fermées, analyse des résultats, etc.) ont entraîné des limites certaines. Il est par contre utile de rappeler que cette recherche se voulait exploratoire et qu'elle se destinait à dresser un premier portrait (non généralisable) d'une situation méconnue.

6.2 Les recherches à venir

L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire semble être un sujet autant délaissé dans le milieu de la recherche que dans celui de la pratique. Étant donné l'importance primordiale de cet enseignement précoce pour le développement des compétences reliées aux autres cycles, il est fondamental et essentiel que les chercheurs se penchent sur ce sujet dans les années futures.

Bien que parcellaire, le portrait dressé par notre recherche n'est pas très réjouissant quant à l'enseignement du domaine de l'univers social qui est présentement dispensé dans les classes du premier cycle du primaire. Pour enrichir ce portrait, il serait important qu'une recherche à plus grande échelle soit réalisée au Québec. De plus, il serait intéressant de varier les méthodes de collecte de données, notamment en y incluant des moyens permettant de faire état des pratiques observées (comme l'observation directe en salles de classe) et d'ouvrir aux discours justificatifs des enseignants (comme l'entrevue). Ces méthodes pourraient permettre d'approfondir, par exemple, les raisons qui poussent les

enseignants à enseigner une technique ou une connaissance au dépend d'une autre. De même, il pourrait être fort intéressant de dresser le portrait cas par cas d'enseignants afin de saisir et d'analyser tous les facteurs en jeu.

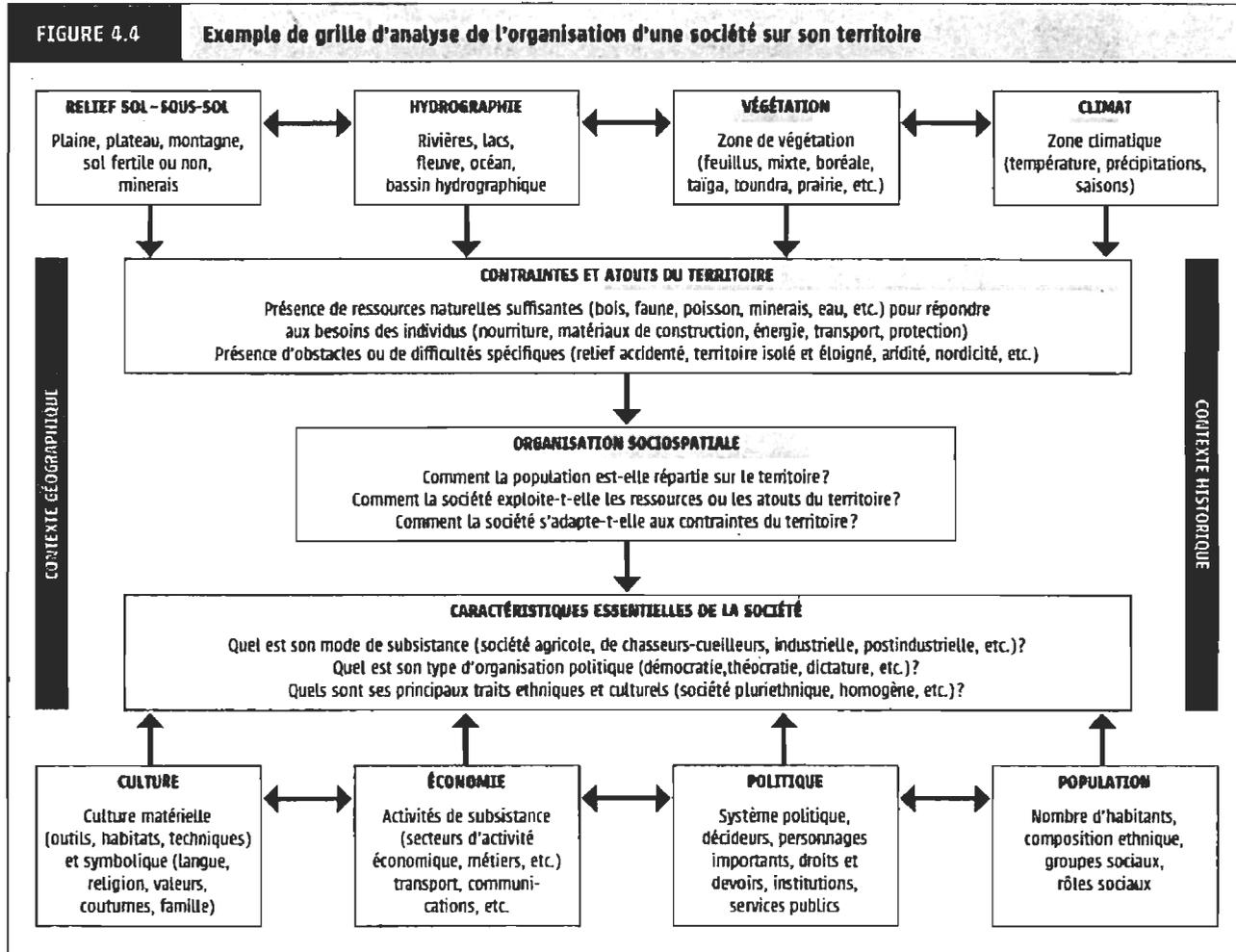
Dans les recherches à venir, il serait aussi pertinent de faire état des représentations des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement de l'univers social. Cela pourrait permettre de nourrir notre compréhension de la justification des choix qui sont faits en matière d'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire. De plus, cette ouverture de recherche pourrait permettre de cibler des recommandations qui devraient être faites aux universités en ce qui a trait à la formation initiale des futurs maîtres.

Il serait aussi intéressant d'élargir le cadre théorique afin d'y inclure d'autres outils, ressources et approches. Par exemple, il serait avantageux de traiter de la philosophie pour enfant qui se développe énormément (Beguery, 2012; Brel Cloutier, 2014; Gagnon, 2014; Galichet, 2004; Lebus, 2014; Pouyau, 2012; Viola, 2014) et qui est l'une des approches les plus pertinentes lorsqu'il est question de « construction de représentations » et de concepts.

Conséquemment, les pistes de recherche ne manquent pas. Souhaitons qu'elles seront rapidement et rigoureusement investies.

ANNEXE I

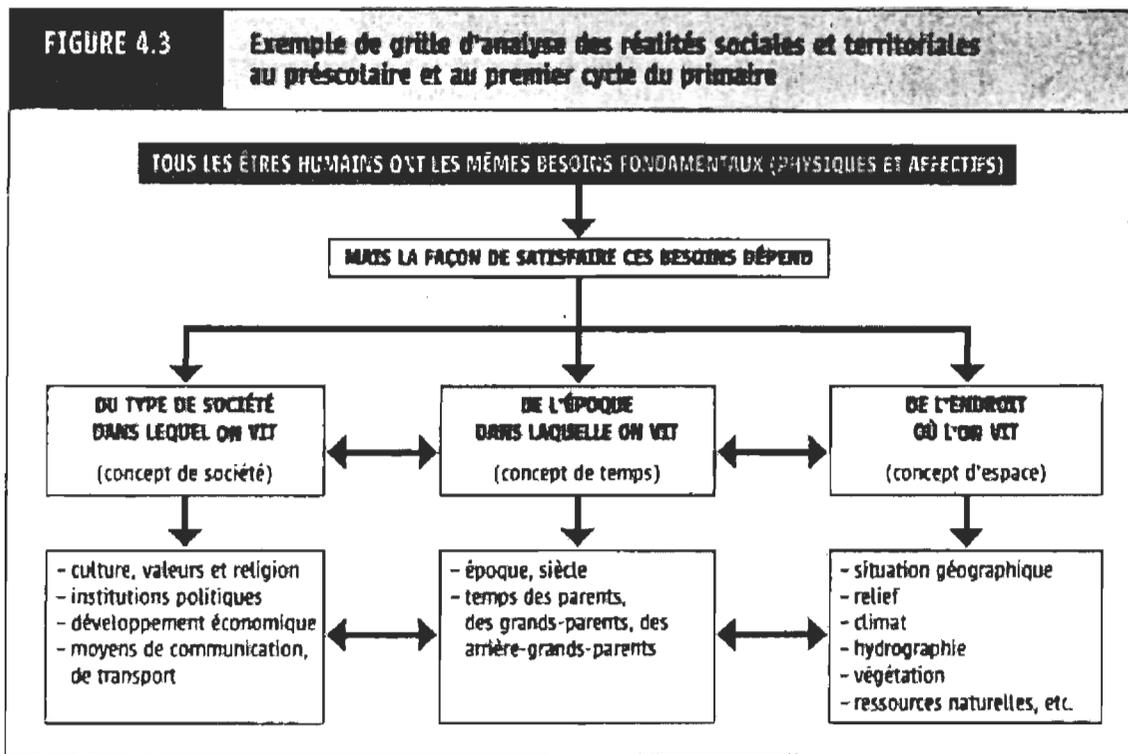
Grille d'analyse de l'organisation d'une société sur son territoire



Source : LEBRUN, Johanne et ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. (2009). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques*. Montréal : Chenelière éducation, p.90

ANNEXE II

Exemple de grille d'analyse des réalités sociales et territoriales au préscolaire
et au premier cycle du primaire



Source : LEBRUN, Johanne et ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. (2009). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques*. Montréal : Chenelière éducation, p.88.

ANNEXE IV
Certificat du comité d'éthique



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Mélissa Drolet
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom de la directrice :	Virginie Martel
Titre du projet :	L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire: pratiques déclarées des enseignants d'une commission scolaire de Chaudière-Appalaches
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-74-468
Période de validité du certificat :	Du 13 mars 2013 au 12 mars 2014

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

ANNEXE V

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE²⁸

Bonjour,

Dans cette recherche nous souhaitons dresser le portrait de la situation de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire dans la commission scolaire des Navigateurs. Pour ce faire, nous voulons décrire les connaissances des enseignants du premier cycle en ce qui a trait au programme d'univers social et à ses composantes et nous voulons aussi décrire les caractéristiques principales de l'enseignement qui sont mises en place par les enseignants pour approcher le domaine de formation de l'univers social.

À cet effet, nous avons développé un questionnaire d'une trentaine de questions auquel nous aimerions que vous répondiez. Une première section porte sur vos connaissances en lien avec le programme de formation, et une deuxième, sur les caractéristiques de votre enseignement.

Environ 5 à 10 minutes sont nécessaires pour compléter le questionnaire. Il est très important que vous répondiez à l'ensemble des questions en toute franchise. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; toutes les réponses permettront une meilleure analyse.

En acceptant de participer, vous consentez à ce que vos réponses soient utilisées à des fins de recherche. En outre, vous acceptez de le faire sans obtenir une quelconque compensation en retour. Sachez que les données recueillies par cette étude seront traitées de manière strictement confidentielle et ne pourront en aucun cas mener à votre identification.

Nous vous remercions à l'avance de votre participation.

²⁸ La version officielle du questionnaire (forme finale) avait été rendue disponible en ligne au moment de l'étude.

Pour toute question ou renseignement, n'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel (droletm15@educ.csdn.qc.ca) ou par téléphone (418-262-2861)

Mélissa Drolet, Étudiante, Maîtrise en sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus Lévis.

1. Consentement. Choisissez une seule des réponses suivantes en ce qui a trait à votre consentement.

- J'accepte de participer à cette étude et conséquemment, je complète le questionnaire.
- Je refuse de participer à cette étude, car je n'enseigne pas l'univers social. Conséquemment, je ne complète pas le questionnaire.
- Je refuse de participer à cette étude, car je ne désire pas offrir de données de recherche sur le sujet. Conséquemment, je ne complète pas le questionnaire.

PREMIÈRE PARTIE

Les renseignements généraux

1. Quel est votre sexe? M
2. Quel est votre statut?
- Régulier à temps complet
- Régulier à temps partiel
- Précaire à temps complet
- Précaire à temps partiel
3. Depuis combien d'années enseignez-vous? _____ ans
4. À quelle(s) année(s) consacrez-vous votre enseignement?
- 1^{ere} année
- 2^e année
- 1^{re}-2^e année

2^e-3^e année

Autre : spécifiez _____

5. Approximativement, combien de minutes consacrez-vous à l'enseignement du domaine de l'univers social par cycle de 10 jours?

Aucune minute

Moins de 30 minutes

31 à 60 minutes

61 à 90 minutes

90 minutes et plus

DEUXIÈME PARTIE

Les connaissances en lien avec le programme de formation

Les questions suivantes sont liées au programme de formation de l'école québécoise et au domaine de l'univers social. Nous vous prions de n'utiliser aucun document pour répondre aux questions. Seules vos connaissances actuelles sont sollicitées. L'expérience illustre que les connaissances liées à l'univers social au primaire sont méconnues des enseignantes. Afin de valider ou d'infirmer cette information, nous vous prions de répondre aux questions suivantes au meilleur de vos connaissances. Si vous ne savez pas la réponse, soyez à l'aise d'écrire « **je ne sais pas** ».

6. Quelle est la compétence du domaine de l'univers social visée au premier cycle du primaire ?

7. Nommez quelques-unes ou l'ensemble des composantes de cette compétence.

8. Nommez quelques-uns ou l'ensemble des savoirs essentiels rattachés à cette compétence.

9. Selon le programme, quels cadres de référence spatiaux faut-il privilégier dans l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire (exemples : maison, quartier, ville, pays, pays du monde, etc.) ?

10. Selon le programme, quels cadres de référence temporels faut-il privilégier dans l'enseignement et l'apprentissage de l'univers social au premier cycle du primaire (exemples : hier, aujourd'hui, etc.)?

11. Enseignez-vous l'univers social de façon autonome ou à travers les autres domaines d'apprentissage?

Je n'enseigne pas l'univers social

J'enseigne l'univers social comme une matière distincte

J'enseigne l'univers social à travers les autres domaines d'apprentissage

12. Si vous enseignez l'univers social à travers les autres domaines d'apprentissage, durant l'enseignement de quel(s) domaine(s) d'apprentissage incorporez-vous l'univers social?

(Vous pouvez cocher plus d'un choix)

Français

Mathématique

Sciences

Éthique et culture religieuse

Autre : Spécifiez _____

TROISIÈME PARTIE

Les caractéristiques principales de votre enseignement de l'univers social

La section suivante vise l'identification des principales caractéristiques de l'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire, tel que vécu par les enseignants en pratique. Cette section du questionnaire porte spécifiquement sur les contenus enseignés, les outils et les supports didactiques utilisés et les approches pédagogiques privilégiés. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Toutes les réponses indiquées permettront une meilleure analyse des résultats.

Contenus enseignés

13. En classe, je travaille et je cherche à développer les connaissances suivantes liées au programme d'univers social au premier cycle du primaire

Faits de la vie de l'élève

Faits de la vie des proches de l'élève

Traits physiques à différents moments de la vie

Activités à différents âges de la vie

Objets utilisés couramment

Membres d'un groupe (nombre, rôles)

Besoins des membres d'un groupe

Interdépendance dans la satisfaction des besoins d'un groupe

Règles communes de fonctionnement

Éléments naturels dans les paysages

Éléments humains dans les paysages

14. En classe, je cherche à développer la maîtrise des outils suivants :

Ligne du temps

Calendrier

Plan simple

Illustration

Maquette

Terrain

15. En classe, j'aide les élèves à construire leur représentation/compréhension des concepts suivants :

Temps

Espace

Société

Organisation

Changement

Diversité

Nommez quelques moyens/activités/stratégies utilisés dans votre classe pour aider les élèves à construire leur représentation des concepts ci-haut mentionnés.

Outils et supports didactiques utilisés

Dans cette prochaine section, entourez une seule réponse.

16. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise un matériel didactique (manuel, cahier d'activités)

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

Si applicable, nommez le manuel ou le cahier d'activités que vous utilisez :

17. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise des cartes, un globe-terrestre ou des atlas

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

18. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise des maquettes, des graphiques ou des tableaux

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

19. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise des lignes du temps

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

20. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise les technologies de l'information et de la communication

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

21. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise des albums (documentaires ou fictifs) issus de la littérature jeunesse

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

22. Pour l'enseignement de l'univers social, je réalise des sorties éducatives dans des musées ou des centres d'interprétation

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

23. Pour l'enseignement de l'univers social, j'invite dans ma classe des personnes-ressources (grands-parents pouvant parler du passé, voyageurs, représentants sociaux, etc.)

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

24. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise l'aide ou l'appui du conseiller pédagogique en univers social

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

25. Dans le cadre de votre enseignement de l'univers social, utilisez-vous d'autres ressources que celles précédemment mentionnées? Si oui, veuillez nous préciser laquelle/lesquelles. Il vous est aussi possible ici de commenter ou justifier vos réponses quant à l'utilisation ou non des outils et supports didactiques.

Stratégies d'enseignement employées

Dans cette prochaine section, entourez une seule réponse en ce qui a trait à votre enseignement de l'univers social.

26. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise l'exposé magistral ou formel. Pour ce faire, je réalise un exposé oral à mon groupe d'élèves et je suis, à ce moment, la source d'information.

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

27. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise la stratégie du questionnement. Pour ce faire, je vérifie les connaissances de mes élèves en posant des questions sur la matière à apprendre, sur les connaissances déjà apprises, etc.

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

28. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise le travail en groupe ou en apprentissage coopératif.

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

29. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise la stratégie de la discussion ou du débat. Pour ce faire, j'oppose deux élèves ou deux groupes d'élèves ne partageant pas le même avis par rapport aux avantages et aux inconvénients d'une solution envisagée pour résoudre un problème.

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

30. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise l'approche par problèmes. Pour ce faire, je présente des activités sous forme de problèmes, c'est-à-dire que je place l'enfant dans une situation qui l'ébranle cognitivement et dans laquelle il n'a d'autre choix que de trouver une solution.

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

31. Pour l'enseignement de l'univers social, j'utilise le projet, c'est-à-dire une entreprise collective gérée par le groupe classe qui s'oriente vers une production concrète.

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

32. Pour l'enseignement de l'univers social, je place mes élèves en démarche de recherche en utilisant les étapes suivantes : *prendre connaissance d'un problème, s'interroger se questionner, planifier une recherche, cueillir et traiter l'information, organiser l'information, communiquer le résultat de sa recherche.*

Jamais Presque jamais Parfois Souvent Presque toujours

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration et vous souhaitons une agréable fin d'année scolaire!

Mélissa Drolet

Étudiante, Maîtrise en sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus Lévis.

ANNEXE VI

Liens entre le domaine de l'univers social et celui de l'éthique et culture religieuse

Les points mentionnés dans le programme de formation pour l'intégration de l'univers social dans l'enseignement du domaine *Éthique et culture religieuse* sont les suivants :

- *Mise à profit des habiletés à situer des événements dans le temps et dans l'espace et à considérer leurs effets sur les sociétés pour explorer des expressions du religieux;*
- *Mise à profit de ces habiletés pour rechercher les origines historiques de certaines croyances, valeurs ou normes pour établir les faits relatifs à une question d'éthique;*
- *Réinvestissement des apprentissages touchant aux peuples autochtones pour étudier les spiritualités qui sont les leurs;*
- *Utilisation de différentes techniques propre à l'interprétation et à la réalisation d'une ligne du temps ou d'un graphique pour comprendre une expression du religieux ou pour formuler une question éthique;*
- *Au premier cycle du primaire, recours à certains apprentissages réalisés en éthique et culture religieuse, tels que ceux qui concernent l'exploration de fêtes et de rites vécus en famille et à leur origine pour construire sa compréhension de l'espace, du temps et de la société. (MEQ, 2001, p.285)*

Le dernier point étant directement lié au premier cycle du primaire, il explique très bien de quelle façon les enseignants peuvent intégrer l'univers social à leur enseignement de l'éthique et culture religieuse. Le premier et le quatrième point permettent aussi de relier l'univers social à ce domaine d'apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLARD, Michel, Marie-Claude, LAROUCHE, Bernard, LEFEBVRE, Annick MEUNIER et Guy, VADEBONCOEUR. « Lieu d'apprentissage et de développement : la visite au musée. *Réseau*, 27 (4), pp.14-19.
- ALTET, Marguerite. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France. 264p.
- ALTET, Marguerite. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp.85-93.
- ALTET, Marguerite. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presse universitaires de France. 114 p.
- ALTET, Marguerite, Marc BRU, Claudine BLANCHARD-LAVILLE et al. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan. 302p.
- AMYOTTE, Luc. (2002). *Méthodes quantitatives : application à la recherche en sciences humaines*. Montréal : Édition ERPI.
- AUDIGIER, François. (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche*. Paris: Université Paris VII Denis Diderot.
- AUDIGIER, François. (2006). « L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire et formation des maîtres ». Dans *Savoirs professionnels et curriculums de formation*, sous la dir. de LENOIR, Yves et Marie-Hélène BOUILLER-OU DOT, pp. 193-213. Québec: Presses de l'Université Laval.
- BENIMMAS, Aïcha et Johanne LEBRUN. (2009). « La représentation spatiale et l'espace géographique: angles d'analyse et outils ». Dans *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire*, sous la dir. d'ARAUJO-OLIVEIRA, Anderson et Johanne LEBRUN, pp. p. 119 à 135. Montréal: Chenelière Éducation.
- BEGUERY, Jocelyne. (2012). *Philosopher à l'école primaire*. Paris : Retz, 296p.

- BLASER, Christiane. (2007). « Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire ». Thèse de doctorat : Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- BORICH, Gary D. (1988). *Effective teaching methods*. Colombus : Merrill Pub. 355 p.
- BOUHON, Mathieu. (2009a). « Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte des réformes pédagogiques actuelles ». Dans *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, sous la dir. De CARDIN, Jean-François, ÉTHIER, Marc-André et MEUNIER, Annick, pp. 29-55. Québec : Multimondes.
- BOUHON, Mathieu (2009b). « Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement ». Thèse de doctorat : Louvain-La-Neuve, Belgique.
- BOUHON, Mathieu. (2011). « Enseigner l'histoire : un sens à l'épreuve de la « réalité » ». Dans *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*, sous la dir. D'ÉTHIER, Marc-André, David LEFRANÇOIS et Jean-François CARDIN, pp.179-207. Québec : Presses de l'Université Laval.
- BOUHON, Mathieu. (2012). « Logiques didactiques et problématisation des contenus dans l'activité de préparation de séquences des enseignants d'histoire. » *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 15(1), 69-86.
- BOUTONNET, Vincent. (2009). « L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté. » Mémoire, maîtrise. Montréal : Université de Montréal.
- BOUTONNET, Vincent. (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.

- BREL CLOUTIER, Anne. (2014). «Pratiquer la philosophie au primaire pour favoriser le développement du raisonnement grâce à la métacognition». *Vivre le primaire*, 27(3), 26-28.
- BROPHY, Jere et Janet ALLEMAN. (2009). « Meaningful social studies for elementary student ». *Teachers & Teaching*: Routledge, 15, pp.357-376.
- BRU, Marc. (2012). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France. 127p.
- CADET, Christiane, René CHARLES et Jean-Luc GALUS. (2004). *La communication par l'image*. Paris: Éditions Nathan.
- CARDIN, Jean-François, Raymond BÉDARD ET COLL. (2007). *Le Québec, une histoire à suivre (Manuel d'histoire et manuel de l'enseignant)*. 3^e édition, Laval : Éditions Grand Duc.28p.
- CARDIN, Jean-François, Clermont GAUTHIER, Suzanne-G. CHARTRAND, Erick FALARDEAU, Margot KASZAP, Louis LEVASSEUR, Martine MOTTET, Denis SIMARD et M'Hammed MELLOUKI. (2007-2012). « Étude du renouveau pédagogique tel que défini par le discours officiel et vécu par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec ». Recherche financée par le CRSH.
- CARDIN, Jean-François, Erick FALARDEAU et Sylvie-Gladys, BIDJANG. (2012). « 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*, 20(1), pp.13-31.
- CARDIN, Jean-François et Erick FALARDEAU (2013). « Les enseignants du primaire et du secondaire ont-ils vécu la même réforme des programmes au Québec? ». *Enjeux de l'univers social*, 9(3), 40-44.
- CATLING, S.J. (1977). « The child's spatial conception and geographic education ». *Journal of geography*, 77(1), 24-28.

- CHABOT, Marcel. (1991). « Le manuel scolaire: panacée ou entrave? ». Dans *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?*, sous la dir. de LENOIR, Yves et Mario LAFOREST, pp.137-146. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- CHAPIN, June R. et Rosemary G. MESSICK. (1999). *Elementary social studies, a practical guide* (4e édition ed.). USA: Addison Wesley Longman, inc, 307p.
- CHAMPAGNE, Marc. (1995). *L'enseignement aux grands groupes*. Québec : Service des ressources pédagogiques de l'Université Laval. 32 p.
- CHARLAND, Jean-Pierre, Marc-André ÉTHIER et Jean-François CARDIN. (2010). « Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire du Québec enseignée dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales : recherche sur la conscience historique des adolescents canadiens-français et amérindiens ». Dans *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, sous la dir. De CARDIN, Jean-François, Marc-André ÉTHIER et Annick MEUNIER, pp.183-212. Québec : Édition MultiMondes.
- CHENELIÈRE ÉDUCATION. (En ligne). *Autour de moi*. <http://www.cheneliere.ca/3600-livre-autour-de-moi-1er-cycle-1re-annee-.html>. (3 mars 2014).
- CHOPPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette éducation. 223 p.
- CHOQUETTE, Roch. (1983). *La conception pédagogique et l'enseignement de la géographie*. Chicoutimi: Gaétan Morin, 125p.
- CHOUINARD, Dominique et Linda DUVAL. (2009). « Prendre le temps de construire le temps ». *Enjeux de l'univers social*, 5(2), pp. 10 à 13.
- COHEN, Cora. (2001). *Quand l'enfant devient visiteur: une nouvelle approche du partenariat école/musée*. Paris: L'Harmattan, 218p.
- D'ASTOUS, Alain. (1993). *Introduction à l'analyse des données issues d'une enquête*. Montréal : Guérin universitaire, 182p.

- DALONGEVILLE, Alain. (1995). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : Hachette éducation, 158 p.
- DALONGEVILLE, Alain et Michel HUBER. (2000). *(Se) former par situations-problèmes: des déstabilisations constructives*. Lyon: Chronique sociale, 202p.
- DALONGEVILLE, Alain et Michel HUBER. (2002). *Enseigner l'histoire autrement: Devenir les héros des événements du passé*. Lyon: Chronique Sociale, 237p.
- DEMERS, Stéphanie. (2011). « 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.
- DÉRY, Chantal, Virginie Martel et Cheryl Saumure. (2013). « L'enseignement de l'univers social au primaire : quelques défis rencontrés et des moyens pour les relever ». *Vivre le primaire*, 26(4), 51-53.
- DÉRY, Chantal et Virginie MARTEL. (2014). « Les sciences humaines au primaire : portraits des conseillers pédagogiques et de leurs pratiques d'accompagnement ». Dans *L'univers social à l'école primaire québécoise : Regards croisés sur un domaine d'intervention et de recherches*. Sous la dir. De Marie-Claude LAROUCHE et Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA. Montréal : PUQ (Parution prévue pour le printemps 2014).
- DIONNE, Lucie. (2010). « *Les représentations sociales du patrimoine d'enseignantes et d'enseignants d'univers social au secondaire*. » Rimouski, Québec : Université du Québec à Rimouski, 149p.
- DISHON, Dee et Wilson O'LEARY. (1984). *A guidebook for cooperative learning: a technique for creating more effective schools*. Holmes Beach (FLA): Learning Publications, 132p.
- DUMONT-JOHNSON, Micheline. (1989). « L'enseignement de l'histoire ». *Traces*, 27, pp.34.

DUMONT-JOHNSON, Micheline. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Montréal: Boréal Express. 213p.

ÉDITIONS SEPTEMBRE (en ligne). *Partout dans le monde*. <http://www.septembre.com/livres/partout-dans-monde-valise-tous-ses-1-565.html> (28 septembre 2012).

ÉDITIONS DE L'ENVOLEE (en ligne). *Un peu de tout Univers social 1*. <https://www.envolee.com/fr/produit/1586/un-peu-de-tout-univers-social-1>. (20 janvier 2013).

ÉDITIONS DE L'ENVOLEE (en ligne). *Un peu de tout Univers social 2*. <https://www.envolee.com/fr/produit/1588/un-peu-de-tout-univers-social-2>. (20 janvier 2013).

ÉDITIONS DE L'ENVOLEE (en ligne). *Mes devoirs 2*. <https://www.envolee.com/fr/produit/2769/mes-devoirs-2>. (20 janvier 2013).

ÉDITIONS CARACTÈRES (en ligne). *Plus de 100 tests pour se préparer et réussir- 1ere année*. <http://www.editionscaractere.com/doc.php?id=9782896426447>. (20 janvier 2013).

ÉDITIONS CARACTÈRES (en ligne). *Plus de 100 tests pour se préparer et réussir- 2e année*. <http://www.editionscaractere.com/doc.php?id=9782896426454>. (20 janvier 2013).

ÉMOND, Yvan et Jacques ROBITAILLE, pour le GRUS (En ligne) « Consultation pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire : Mémoire du Groupe des responsables de l'univers social (GRUS) ». HistoireEngagee.ca (12 décembre 2013). (6 mars 2014).

ETHIER, Marc-André. (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.

- ETHIER, Marc-André et David LEFRANÇOIS. (2012). *Didactique de l'univers social au primaire: Contenus disciplinaires et suggestions d'activités pour les 2e et 3e cycles*. Saint-Laurent (Québec): ERPI, 392p.
- ETHIER, Marc-André, David LEFRANÇOIS, Jean-François CARDIN et al. (2011). *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves*. Québec: Presses de l'université Laval, 463 p.
- FARRIS, Pamela J. (2001). *Elementary and middle school social studies: an interdisciplinary instructional approach* (3e ed.). United States: McGraw Hill Higher education, 430p.
- FOREST, M. (2014). *Trousses et activités littéraires pour l'enseignement de l'univers social au premier cycle*. Revue ENJEUX. Parution prévue en juin 2014.
- FORTIN, Marie-Fabienne. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation, 485p.
- GAGNÉ, Claudette. (2006a). « Un programme de formation à connaître (chapitre 1) ». Dans *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*, sous la dir. LEBRUN, Nicole, Claudette GAGNÉ et Pierre LEBRUN, pp. 17 à 37. Montréal: Éditions Nouvelles.
- GAGNÉ, Claudette. (2006b). « Des espaces à explorer (chapitre 3) ». Dans *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*. Sous la dir. LEBRUN, Nicole, Claudette GAGNÉ et Pierre LEBRUN, pp. 205. Montréal: Éditions nouvelles.
- GAGNÉ, Claudette. (2006c). « Des ressources du milieu à exploiter ». Dans *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*, sous la dir. LEBRUN, Nicole, Claudette GAGNÉ et Pierre LEBRUN, pp. p. 129. Montréal: Éditions Nouvelles.
- GAGNON, Mathieu. (2014). « Pratiquer la philosophie en classe: vers une logique d'intégration aux domaines d'apprentissage ». *Vivre le primaire*, 27(3), 37-38.
- GALICHET, François (2002). « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté ». *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124.

- GALICHET, François. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*. Paris : Nathan, 110p.
- GAUTHIER, Clermont et Diane SAINT-JACQUES (dir.). (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: Les Presses de l'université Laval, 225p.
- GERVAIS, Lysange. (2009). « Les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants du deuxième cycle du primaire de la grande région de Montréal ». Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- GERVAIS, J et F. GADOURY. (1991). « Des pratiques dans l'enseignement des sciences humaines au primaire: quelques portraits marquants ». Dans *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* , sous la dir. de LENOIR, Yves et Mario LAFOREST, pp. 105-109. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- GOB, André et Noémie DROUGUET. (2003). *La muséologie, Histoire, développement, enjeux actuels*. Paris: Armand Colin Éditeur, 239p.
- GOUPIL, Georgette et Guy LUSIGNAN. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville (Québec): Gaetan Morin Éditeur, 445p.
- GIASSON, Jocelyne. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin, 334p.
- GIBSON, Susan E. (2009). *Teaching social studies in elementary schools: a social constructivist approach*. Toronto: Nelson Education, 331p.
- GIOLITTO, Pierre. (1992). *Enseigner la géographie à l'école*. Paris : Hachette Éducation, 246p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1981). *Programme d'études, primaire (histoire, géographie, vie culturelle et économique)*. Québec: Ministère de l'Éducation,

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1996). *Exposé de la situation, 55-1766*. Version électronique. <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/menu/tabmat.htm>, déposé le 30 janvier 1996.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1996b). *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec : Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation. 166p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

GONNIN-BOLO, Anette, Maurice BOUCHON et Françoise PEDEMAY. (1992). *Les sorties scolaire: temps perdu ou retrouvé? Quelques constats et suggestions sur les sorties scolaires*. Paris: Institut National de recherche pédagogique.

GRAVEL, Pierre. (1998). « Neuf Québécois sur dix veulent que l'histoire soit matière obligatoire ». (11 mars) *La Presse*.

GRENON, Vincent et François LAROSE. (2009). « L'intégration des TIC: au service de l'enseignement des sciences humaines: pistes et conditions à respecter ». Dans *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques*, sous la dir. de LEBRUN, Johanne et Anderson Araùjo-Oliveira, pp. 205 à 223. Montréal, Québec: Chenelière éducation.

GROSSIN, William. (1995). Pour que le temps devienne un concept empirique. *Temporalistes*, 31, décembre, 5-6.

GUÉRETTE, Charlotte. (1998). *Au cœur de la liberté d'enfance et de jeunesse*. Sainte-Foy: La Liberté, 272p.

- HARNISS, Mark K., Shirley V. DICKSON, Diane KINDER et Keith L. HOLLENBECK. (2001). Textual problems and instructional solutions: strategies for enhancing learning from published history textbooks. . *Reading & writing Quarterly*, 127-150.
- HEIMBERG, Charles. (2002). *L'histoire à l'école : modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 125p.
- JOLY, Fernand. (1985). *La cartographie*. Paris: Presses Universitaires de France, 127p.
- JONES, Russell A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck université, 332p.
- KARSENTI, Thierry et François LAROSE. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'université du Québec, 245p.
- KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Les éditions du CRP, 316p.
- LAFORÉST, Mario et Yves LENOIR. (2000). « L'autre dans le programme québécois de sciences humaines au primaire de 1959 à 2000: une analyse du curriculum formel ». *Brock Education. A Journal of General Inquiry*, 10(1), 30-51.
- LAFRANCE, Sonia. (2009). L'UTILISATION DU DÉBAT COMME STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE D'UNIVERS SOCIAL. Conférence présentée dans le cadre du congrès annuel de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS) tenu à Bromont, Québec. Vendredi 16 octobre 2009.
- LAFRANCE, Sonia. (2010). « Le débat au service du développement de la citoyenneté ». *Enjeux de l'univers social*, 6 (1),14-16.
- LAFRANCE, Sonia. (2012). « Situation d'apprentissage interdisciplinaire sur le thème du calendrier en première année du primaire ». *Enjeux de l'univers social*, 8(3), 8-11.

- LALONGÉ, Pierre. (2006a). « Des temps à découvrir (chapitre 2) ». Dans *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*, sous la dir. de LEBRUN, Nicole, Claudette GAGNÉ et Pierre LALONGÉ, pp. 205, Montréal: Éditions nouvelles.
- LALONGÉ, Pierre. (2006b). « Chapitre 7: Des technologies à maîtriser ». Dans *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*, sous la dir. de LEBRUN, Nicole, Claudette GAGNÉ et Pierre LALONGÉ, pp. p. 145-163, Montréal: Éditions nouvelles.
- LAMOUREUX, Andrée. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2e édition). Laval, Québec : Éditions Études vivantes.
- LAROUCHE, Marie-Claude. (2011). « Quelle place pour le musée en univers social? ». *Enjeux de l'univers social*, 7(2), 5-6.
- LAROUCHE, Marie-Claude, Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA, Chantal DÉRY, Catherine DUQUETTE, Virginie MARTEL et Annick MEUNIER. « L'univers social au primaire, constats et perspectives ». Recherche financée par FODAR-UQ. (2012-2013)
- LAROUCHE, Marie-Claude et Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA (à paraître). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine d'intervention et de recherche*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- LAURIN, Suzanne. (1999). « La géographie au tableau : Problématique de l'école québécoise ». *Cahiers de géographie du Québec*, 43(120), 379-392.
- LAURIN, Suzanne. (2005). « Revoir le rôle des images en classe de géographie ». *Enjeux géographiques*, 2(1), 8-13.
- LAURIN, Suzanne. (2009). « Pourquoi et comment enseigner la géographie au primaire ». Dans *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire, des fondements aux pratiques*, sous la dir. de LEBRUN, Johanne et Anderson ARAUJO-OLIVEIRA, pp. 27-45, Montréal, Québec: Chenelière éducation.
- LAVILLE, Christian. (1993). « Quelle histoire au primaire? », *Traces*, 31(1), 14-19.

- LAVILLE, Christian. (2004). « Bulletin/Rencontre avec... / Rencontre avec Christian Laville ». *Associations des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec*. En ligne. < <http://cgi.cvm.qc.ca/APHCQ/index.htm>>. Consulté le 4 mars 2011.
- LEBOURGEOIS-VIRON, Roselyne et Catherine REBIFFÉ. (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.
- LEBRUN, Johanne. (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 *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, sous la dir. de LENOIR, Yves et al., pp. 161-180, Sherbrooke: Éditions du CRP.
- LEBRUN, Johanne. (2004). « La place des savoirs essentiels dans le développement des compétences en univers social au primaire: où en est rendue la réflexion dans le milieu scolaire après cinq ans d'implantation? » *CRIFPE*, 10(1), 24-25.
- LEBRUN, Johanne. (2006). « Le manuel scolaire réformé: quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves? », dans *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, sous la dir. de LEBRUN, Johanne et al. pp. 33-54, Québec: Presses de l'Université Laval.
- LEBRUN, Johanne. (2009a). « Étudier des réalités sociales : Quel réseau conceptuel privilégier ». *Vivre le primaire*, 22 (3), 34-37.
- LEBRUN, Johanne. (2009b). « Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines? ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXXV(2), pp.15-36.
- LEBRUN, Johanne. (2009c). « Les compétences, concepts et savoirs essentiels à développer ». Dans *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire*, sous la dir. de LEBRUN, Johanne et Anderson ARAUJO-OLIVEIRA, pp. p. 70 à 92, Montréal: Chenelière Éducation.

- LEBRUN, Johanne et Anderson ARAUJO-OLIVEIRA. (2009a). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques*. Montréal: Chenelière Éducation, 335p.
- LEBRUN, Johanne et Anderson ARAUJO-OLIVEIRA. (2009b). « La planification des apprentissages par cycle ». Dans *L'intervention éducatives en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques*, sous la dir. de LEBRUN, Johanne et Anderson ARAUJO-OLIVEIRA, pp. p. 229 à 246. Montréal: Chenelière Éducation.
- LEBRUN, Johanne, Anderson ARAUJO-OLIVEIRA et Yves LENOIR. (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, Johanne et Daniel NICLOT. (2012). « La problématisation des apprentissages en enseignement de l'histoire-géographie: quels cadres de référence, quels fondements? ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 15(1), 3-4.
- LEBRUN, Johanne et Yves LENOIR. (2009). « La démarche de conceptualisation ». Dans *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire*, sous la dir. de LEBRUN, Johanne et Anderson ARAUJO-OLIVEIRA, pp. 93-116. Montréal: Chenelière éducation.
- LEBRUN, Monique. (2006). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 334p.
- LEBRUN, Nicole. (1993). « Importance des sciences humaines au niveau primaire ». *Traces*, 31(5), 18-22.
- LEBRUN, Nicole. (2006b). « Des sociétés à comparer (chapitre 4) ». Dans *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*, sous la dir. de LEBRUN, Nicole, Claudette GAGNÉ et Pierre LALONGÉ, pp. 77-101, Montréal: Éditions nouvelles.

- LEBRUN, Nicole. (2006c). « Une démarche pédagogique à s'approprier (chapitre 5) ». Dans *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*, sous la dir. de LEBRUN, Nicole, Claudette GAGNÉ et Pierre LALONGÉ, pp. 205, Montréal: Éditions nouvelles.
- LEBRUN, Nicole. (2006d). « Une éducation à la citoyenneté à partager (Chapitre 8) ». Dans *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*, sous la dir. de LEBRUN, Nicole, Claudette GAGNÉ et Pierre LALONGÉ, pp. p. 165 à 188, Montréal: Éditions Nouvelles.
- LEBRUN, Nicole, Claudette GAGNÉ et Pierre LALONGÉ. (2006). *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*. Montréal: Éditions nouvelles, 205p.
- LEBUISSON, Pierre. (2014). « Les nouvelles pratiques philosophes ». *Vivre le primaire*, 27(3), 34.
- LEFEBVRE, André. (1995). *De l'enseignement de l'histoire*. Montréal: Guérin, 207p.
- LEFEBVRE, André et Michel ALLARD. (1976). *L'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire: Quoi? Comment?* Montréal: Guérin, 150p.
- LEFRANÇOIS, David et Marc-André ÉTHIER. (2008). « Les TIC et les ressources virtuelles dans le domaine de l'univers social au primaire ». *Traces*, 46, 35-41.
- LEGENDRE, Renald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e ed.). Montréal: Guérin, 1500p.
- LEGENDRE, Renald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3ed.). Montréal: Guérin, 1554p.
- LENOIR, Stéphane. (2009). « Mes compétences, ma profession ». *Vivre le primaire*, 22(3), 8-9.
- LENOIR, Yves. (1990). « Apports spécifiques des sciences humaines dans la formation générale au primaire ». Dans *Contenus et impacts de la recherche universitaire*

actuelle en sciences de l'éducation. Tome 2- Didactique, sous la dir. de ROY, Gérard-Raymond, pp. 681-695. Sherbrooke: Éditions du CRP.

LENOIR, Yves. (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 *La réforme des programmes scolaire au Québec*, sous la dir. de Lenoir, Clermont et Diane Saint-Jacques, pp. 130-164. Québec: Presses de l'Université Laval.

LENOIR, Yves et Mario LAFOREST. (1991). *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* Sherbrooke: Éditions du Crp, 191p.

LENOIR, Yves, Bernard REY, Gérard-Raymond ROY et Johanne LEBRUN (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 267p.

LENOIR, Yves, Philippe MAUBANT et Serge ROUTHIER. (2008). « La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois: continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement ». Dans *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*, sous la dir. de TALBOT, Laurent, pp. 167-193. Paris: L'Harmattan.

LESAGE-SAVOIE, Francine. (1976). « L'idée que les enfants de 3 à 12 ans se font du temps ». Dans *L'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire: Quoi? Comment?*, sous la dir. de LEFEBVRE, André et Michel ALLARD, pp. 19 à 22, Montréal: Guérin.

LEVESQUE, Martine et Robert Bergevin (2009). « Les techniques relatives à la géographie ». *Vivre le primaire*, 22(3), 32-33.

MARTEL, Virginie. (2007). « La littérature de jeunesse et l'éducation du citoyen: un pont à parcourir pour mieux juger de sa solidité ». *Enjeux de l'univers social au primaire et au secondaire*, 9-13.

- MARTEL, Virginie. (2009). « Lire et écrire en sciences humaines ». Dans *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques*, sous la dir. de LEBRUN, Johanne et Anderson ARAUJO-OLIVEIRA, pp. 177 à 208, Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- MARTINEAU, Robert. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris: L'Harmattan, 399p.
- MARTINEAU, Robert et Suzanne LAURIN. (2000). « Faire entrer le débat dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté. Entrevue avec François Audigier. », *Vie pédagogique*, 115, 10-13.
- MARTINEAU, Robert et Chantal DÉRY. (2002). « À la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. Les modulations de la pensée en classe d'histoire ». *Traces*, 40 (4), 10-25.
- MARTINEAU, Robert. (2006). «Le manuel d'histoire, aujourd'hui et demain. L'exemple du Québec». Dans *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*, sous la dir. De JADOULLE, Jean-Louis, pp.143-165. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain, Unité de didactique et de communication en Histoire.
- MARTINEAU, Robert. (2007). « L'approche par problèmes en classe d'histoire. Pourquoi les enseignants l'utilisent si peu? ». *Traces*, 45 (2), 8-9.
- MARTINEAU, Robert. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec, 300p
- MAYNES, Nancy et Jennifer STRAUB. (2012). *Social Studies: innovative approaches for teachers*. Toronto: Pearson, 466p.
- MCGOWAN, Thomas M., Erickson Lynette., et J.A. NEUFELD. (1996). « With reason and rhetoric. Building the case for the literature-social studies connection. » *Social Education*, 60(4), 203-207.

- MEUNIER, Annik. (2011). «Des enseignants et des musées: s'intéresser à la formation initiale des maîtres pour intégrer les ressources culturelles et muséales à l'enseignement et l'apprentissage». *Enjeux de l'univers social*, 7(2), 11-14.
- MILES, Matthew B. et A. Michael HUBERMAN. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 632p.
- MOISAN, Sabrina. (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.
- MOISAN, Sabrina. (2011). « Démocratie, individualisme et citoyenneté minimale – représentations sociales d'enseignants d'histoire au secondaire ». Dans *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*, Sous la dir. D'ÉTHIER, Marc-André, David LEFRANÇOIS et Jean-François CARDIN, pp.209-238. Québec: Presses de l'Université Laval.
- MOORE, Robin C. (1986). *Childhood's Domain: play and place in child development*. Beckenham: Croom Helm, 311p.
- NICLOT, Daniel et Corinne AROQ. (2006). « Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées des enseignants ». Dans *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, sous la dir. de LEBRUN, Johanne et al., pp.57-82. Québec: Presses de l'Université Laval.
- NICLOT, Daniel. (2012). «La problématisation de la géographie scolaire à travers les introductions de manuels scolaires de 1998 à 2008 ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 51-67.
- OLWELL, Russell et Nicole RAPHAEL. (2006). « The Problems of Elementary Social Studies: Are Curricular and Assessment Sprawl to Blame? » *Social Studies*, 97(5), 222-224.
- PAGÉ, Michel. (2004) « L'éducation à la citoyenneté: des compétences pour la participation en démocratie plurielle ». Dans *Quelle formation pour l'éducation à la*

- citoyenneté?* Sous la dir. de OUELLET, Fernand. Québec : Presses de l'Université Laval. pp.49 à 71.
- PAQUIN, Maryse. (1998). *La visite scolaire au musée: stratégies pédagogiques pour une participation active des élèves de l'élémentaire*. Cap-Rouge (Québec): Presses Inter Universitaires, 126p.
- PARADIS, Pierre. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal, Québec: Guérin, 278p.
- PASSE, Jeff. (2006). « New Challenges in Elementary Social Studies ». *Social Studies*, 97(5), pp.189-192.
- PHILIPPOT, Thierry (2012). « Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée : un défi? ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 15(1), 21-34.
- POUYAU, Isabelle (2012). *Préparer et animer des ateliers philo*. Paris : Retz, 207p.
- POYET, Julia. (2006). « Deux remarques et deux outils pour construire sa représentation du concept de temps. ». *Vivre le primaire*. 19(4), 21-23.
- POYET, Julia. (2009). « La représentation du temps: dimensions et outils ». Dans *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire*, sous la dir. de LEBRUN, Johanne et Anderson ARAUJO-OLIVEIRA, pp.137 à 149, Montréal: Chenelière Éducation.
- POYET, Julia. (2009a). « Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec ». Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, 486p.
- POYET, Julia. (2011). « Dimensions de représentations du temps chez des enfants de maternelle et de premier cycle du primaire ». Dans *Enseigner et apprendre l'histoire*, sous la dir. De ÉTHIER, Marc-André, David LEFRANÇOIS et Jean-François Cardin.

- POYET, Julia (2013). « Pratiques déclarées en enseignement du domaine de l'univers social au premier cycle du primaire : résultats de l'étude préliminaire ». Congrès de l'ACFAS, Université Laval, Québec (9 mai 2013).
- POYET, Julia (2013b). « Définition du concept de temps dans la perspective de son enseignement au premier cycle du primaire au Québec. » *Les cartables de Clio*. Automne 2013.
- PUCELLE, Jean (1967). *Le temps*. Dans la collection « Initiation philosophique », no. 16, Paris : PUF, 108p.
- QUOY, Céline. (2005). *De la structuration de l'espace à la géographie*. Concours de recrutement, France : IUFM de Bourgogne. 93p.
- RIEL, Richard. (1999). « Les programmes d'études : qu'en pensent les enseignantes du primaire? ». *Vie pédagogique*, 110, pp. 22-24.
- ROBITAILLE, Jacques. (2013). « Didactique de l'univers social au primaire. Contenus disciplinaires et suggestion d'activités pour les 2^e et 3^e cycles ». *Enjeux de l'univers social*, 9(3), 47-48.
- RUBY, Christian. (1988). *L'histoire*. Paris: Quintette, 60p.
- SAINT-ONGE, Michel. (1993). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Chomedey: Beauchemin, 123p.
- SEEFELDT, Carol. (1984). *Social studies for the preschool-primaire child*. Columbus: Chalres E. Merrill Publishing company, 346p.
- SLAVIN, Robert E. (1994). *Educational psychology : Theory and praticice*. Needham Heights : Allyn & Bacon. 608p.

- SPALLANZANI, Carlo et al. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 201p.
- STRAY, C. (1993). « Quia nominor leo: vers une sociologie historique du manuel ». *Histoire de l'éducation*, 58, 71-102.
- TALBOT, Laurent. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Ange : Éditions Éres, 280p.
- THOMAS, Eve. (2013). « Débattre en classe : une manière d'engager activement les élèves dans leurs apprentissages », *Enjeux de l'univers social*, 9(3), 34-37.
- TRUCHOT, Véronique. (1998, novembre-décembre). « L'éducation à la citoyenneté: points de vue d'élèves ». *Vie pédagogique*, 109, 16-19.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: Éditions de Boeck université, 257p.
- VIOLA, Sylvie. (2014). «La philosophie pour enfants: des expériences qui s'approprient et se partagent». *Vivre le primaire*, 27(3), 23.
- YALI, Zhao, et John D. HOGE. (2005). « What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies ». *Social Studies*, 96(5), 216-221.
- WIERSMA, Ashley. (2008). « A Study of the Teaching Methods of High School History Teachers ». *Social Studies*, 99, 111-116.

