

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

*Johanne Lebrun, Anderson Araújo-Oliveira, &  
Yves Lenoir*

*Université de Sherbrooke*

*Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)*

*Chaire de recherche du Canada sur l'intervention  
éducative (CRCIE)*

Le texte présente les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès d'étudiants du baccalauréat en enseignement primaire de l'Université de Sherbrooke sur les finalités, les apprentissages, les difficultés et les compétences en enseignement. Les résultats révèlent que, pour les étudiants interrogés, cet enseignement vise surtout la socialisation des élèves. Selon les répondants, le caractère abstrait des contenus présente une difficulté pour les élèves alors que la maîtrise des savoirs à enseigner représente la principale difficulté pour les enseignants. La compétence en enseignement est perçue comme reposant sur des attitudes favorables et une maîtrise de savoirs à enseigner. Enfin, les résultats révèlent une variation faible selon l'année de formation des étudiants.

Mots-clés: enseignement de sciences humaines, futurs enseignants, primaire.

We present the results of a questionnaire given to students in the B. Ed. primary education program at the Université de Sherbrooke about the aims of teaching, as well as what they need to learn, what difficulties are involved in teaching and what competences are required. The results show that for these respondents, teaching is above all intended to socialize students. They believe that the abstract nature of the subject matter presents difficulties for students, while the main challenge for teachers is mastering the knowledge to be taught. They see competence in teaching as based on favourable attitudes and a mastery of the subject matter. The results showed little variation between cohorts students based on many key attitudes.

Key words: teaching social sciences, future teachers, primary

---

## CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La présente recherche<sup>1</sup> s'inscrit dans un double contexte de réforme curriculaire: celle du curriculum du primaire et celle du curriculum de formation à l'enseignement. Cette donne curriculaire s'inscrit en rupture par rapport aux orientations précédentes tant sur le plan de la configuration disciplinaire propre aux sciences humaines que sur le plan de la formation universitaire à l'enseignement en lien avec ce champ disciplinaire.

En effet, l'enseignement des sciences humaines ne vise plus à « amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit » (Ministère de l'Éducation, 1981, p. 14) comme le précisait l'objectif global du programme précédent. Il doit maintenant permettre à l'élève « de construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 165). Si l'enseignement des sciences humaines a toujours pour fonction de contribuer à la socialisation de l'élève en l'initiant notamment aux dimensions historiques et géographiques du Québec et du Canada, la perspective de socialisation<sup>2</sup> qui prévaut vient

---

<sup>1</sup> *Le rapport au savoir dans l'enseignement de l'univers social et de la science et technologie au primaire: construction ou transmission d'une vision du monde?* Recherche CRSH (2004-2007) sous la direction de J. Lebrun. Cochercheurs: A. Hasni, Y. Lenoir et J.-C. Kalubi.

davantage marquer la nécessité d'une distanciation, donc d'une intégration critique et réflexive.

Pour ce faire, le programme d'études en sciences humaines (Ministère de l'Éducation, 2001a), aujourd'hui désignées par le terme du domaine de l'univers social (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté) identifie un ensemble de compétences disciplinaires à développer: construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société au premier cycle du primaire<sup>3</sup>; lire l'organisation d'une société sur son territoire; interpréter le changement dans une société et sur son territoire et s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire pour le deuxième cycle et le troisième cycle<sup>4</sup>. Les apprentissages communs à l'ensemble des cycles du primaire sont, d'une part, d'expliquer, de façon rigoureuse et systématique, des réalités sociales et, d'autre part, de les mettre en perspective. Ces compétences ne peuvent toutefois s'élaborer indépendamment du développement et de l'application d'une démarche à caractère scientifique qui vient asseoir cette construction sur une base rationnelle et réflexive. Le programme est d'ailleurs explicite à ce sujet. On y mentionne que pour développer les compétences prescrites, l'élève doit suivre une démarche que l'on désigne sous le vocable de démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire.

Ainsi, les sciences humaines sont progressivement passées de la fonction identitaire, privilégiant le développement du sentiment d'appartenance, traditionnellement accordée à la géographie et à l'histoire scolaires depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, à la fonction critique qui,

---

<sup>2</sup> D'une manière générale, on peut considérer la socialisation comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (Durkheim, 1973, p. 51). Il s'agit de viser l'intériorisation par l'élève des règles et des valeurs de sa société d'appartenance. Pousser à l'extrême cependant, ce processus peut conduire « à une sorte de dressage » (Bourdon & Bourricaud, 1982, p. 485) qui aliène l'élève et génère une attitude de soumission. Pour reprendre les propos d'Artaud (1989), si l'éducation a « une fonction correctrice qui vise à adapter l'enfant à son milieu social », il importe d'accorder une place tout aussi importante à la « fonction d'éveil qui l'aide à remédier à l'aliénation que risque d'engendrer cette adaptation » (p. 110).

<sup>3</sup> Le premier cycle du primaire couvre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> années du primaire (élèves de 6 ans et de 7 ans)

<sup>4</sup> Le deuxième cycle du primaire englobe la 3<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> années (élèves de 8 et 9 ans) alors que le troisième cycle englobe la 5<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> années (élèves de 10 et 11 ans).

sans oblitérer le nécessaire développement du sentiment identitaire, est centrée sur la rationalité, la distanciation, l'objectivation et le raisonnement (Klein & Laurin, 1999). Par ailleurs, davantage "social" que le programme antérieur, qui structurait l'enseignement en fonction d'une double progression : l'une basée sur l'extension progressive des champs d'exploration; l'autre centrée sur la progression dans le recul historique, à la croisée de laquelle s'effectuait une description des caractéristiques humaines et naturelles, le nouveau programme est explicitement centré sur la dynamique interactionnelle des sociétés. En outre, absente dans l'ancien programme, la perspective comparative synchronique et diachronique, qui s'accompagne d'apprentissage lié à l'argumentation, constitue une nouveauté importante. Les changements sont si importants que Laurin (2001) soulève l'idée d'explorer une didactique sociale qui serait

une manière d'envisager l'enseignement des sciences humaines en le centrant sur l'apprentissage des grandes questions de société, sur usage de la structure argumentative du langage propre aux domaines géographique et historique, et sur le développement de la conscience sociale, historique et territoriale. (p. 201)

Sans aller jusqu'à la promotion d'une didactique sociale, force est de reconnaître les ruptures profondes qui marquent la nouvelle conception disciplinaire. D'une part, les appels à la construction d'une explication quant aux causes et aux conséquences des changements et des différences entre les sociétés dans le temps et dans l'espace s'opposent au caractère propositionnel des savoirs scolaires (Astolfi, 2004; Develay, 2004). On est loin des "4R" (Audigier, 1997) généralement associés à l'enseignement des sciences humaines, en l'occurrence l'enseignement de résultats, le refus du politique, la construction d'un référent consensuel et le réalisme des savoirs. D'autre part, cette configuration présuppose de repenser la programmabilité des savoirs scolaires. En effet, ni les sociétés à l'étude, ni la liste des savoirs essentiels identifiés pour chacune des sociétés, ni la perspective chronologique ne laissent entrevoir explicitement « que certaines notions devraient être enseignées avant ou après d'autres notions, bref que la logique des savoirs déterminerait à elle seule la succession des apprentissages » (Develay, 1993, p. 21). La logique du développement de compétences disciplinaires présuppose plu-

tôt la répétition du même type d'analyse et d'interprétation, à partir des mêmes paramètres physiques et humains, mais appliqués sur des sociétés différentes.

Le programme actuel en sciences humaines se distingue donc nettement du programme antérieur (Ministère de l'Éducation, 1981), d'inspiration néobéhavioriste, structuré par objectifs comportementaux et dans lequel les futurs enseignants ont effectué leur parcours scolaire tant au primaire qu'au secondaire. Cette reconfiguration disciplinaire trouve d'ailleurs son prolongement dans la formation à l'enseignement.

Du côté de la formation à l'enseignement, les orientations ministérielles (Ministère de l'Éducation, 2001*b*) incite à délaisser la logique disciplinaire et à considérer dorénavant les disciplines comme des ressources de formation et non comme une finalité en soi. Comme le rappellent Mellouki et Gauthier (2005), dans cette perspective, former un professionnel revient à « récuser le modèle classique qui postulait que l'apprentissage des connaissances disciplinaires est la condition nécessaire et suffisante pour l'apprentissage du métier d'enseignant et que, par conséquent, tout le reste s'acquiert sur le tas » (p. 35). Toutefois, maintes études constatent le caractère bien enraciné de certaines convictions sur l'enseignement et l'apprentissage chez les futurs enseignants et la grande difficulté que rencontrent la formation à faire évoluer ces convictions (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). D'autres études constatent la persistance d'un enseignement de type transmissif malgré les réformes successives qui ont marqué la formation à l'enseignement (Crahay, 1988, 1989; Gage, 1986; González & Ribeiro, 2003; Lenoir, 2006; Oser & Baeriswyl, 2001; Spallanzani et al., 2001).

Le référentiel de compétences professionnelles qui président dorénavant à la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2001*b*) définit l'enseignant comme un médiateur entre les élèves et le savoir et comme un professionnel qui doit mobiliser adéquatement des savoirs de diverses natures afin de concourir de manière autonome, réflexive et critique à l'atteinte des finalités éducatives dévolues à l'école. Structurées autour d'un ensemble interrelié de 12 compétences professionnelles, la formation à l'enseignement doit maintenant contribuer au développement d'un « potentiel d'action » (Rey, 2004, p. 234) qui s'ancre et

s'actualise au regard des fondements, de l'acte d'enseigner, du contexte social et scolaire et de l'identité professionnelle (Ministère de l'Éducation, 2001*b*). Ces compétences sont regroupées en quatre sous-ensembles:

- Le premier sous-ensemble de compétences renvoie à la compréhension critique des différents savoirs à enseigner ainsi qu'à la capacité de communiquer convenablement tant à l'oral qu'à l'écrit dans la langue d'enseignement;
- Le deuxième sous-ensemble de compétences fait référence à l'acte d'enseigner lui-même, c'est-à-dire la planification, l'intervention, l'évaluation et le recours à des dispositifs de gestion de classe;
- Le troisième sous-ensemble de compétences, quant à lui, concerne le contexte social et scolaire de l'enseignement. Il regroupe des compétences qui traitent de l'adaptation de l'intervention éducative aux caractéristiques des élèves ainsi qu'à la coopération avec les différents partenaires, que ce soit l'équipe pédagogique, les parents, etc;
- Enfin, le quatrième et dernier sous-ensemble de compétences fait référence à la construction identitaire du professionnel, préconisant l'engagement dans une démarche de développement professionnel ainsi que l'action éthique et responsable dans l'exercice de la profession.

Le glissement progressif d'une formation disciplinarisante et additive vers une logique de la pratique, de l'action, de l'intégration et de la mobilisation des savoirs conduit à repenser la place, la fonction et le statut des savoirs à enseigner et de la formation didactique. En effet, comme le souligne Habboub, Lenoir et Tardif (2008), en reprenant Raisky (1993), le champ des professions s'inscrit dans une logique de l'action qui ne relève plus de celle du système des disciplines scientifiques.

Ainsi, tant les orientations curriculaires au primaire centrées sur le développement de compétences que les orientations dans la formation à l'enseignement s'inscrivent dans une perspective intégrative qui requiert de dépasser le cloisonnement disciplinaire universitaire, propre au système des disciplines scientifiques (Stichweh, 1991). Cette reconfiguration qui lie la réflexion critique sur les objets d'enseignement avec la planification, le pilotage, l'évaluation, la gestion de classe, l'adaptation de

l'enseignement, etc., requiert de renforcer l'articulation notamment entre les dimensions épistémologique, didactique et pédagogique.

En lien avec cette double refonte curriculaire, le texte poursuit deux objectifs. Il s'agit, d'une part, de dégager le point de vue des futurs enseignants du primaire en regard de la configuration disciplinaire propre aux sciences humaines et des compétences nécessaires à son enseignement et, d'autre part, d'identifier l'existence ou non de variation dans les points de vue des futurs enseignants en fonction de leur avancement dans le parcours universitaire de formation à l'enseignement. De manière à mettre en contexte les résultats de cette enquête et les constats qui en découlent, nous présenterons d'abord, dans les deux sections suivantes du texte, les principaux éléments de la trame conceptuelle qui orientent la recherche et les procédures méthodologiques appliquées pour le recueil des données.

#### ÉLÉMENTS DU CADRE CONCEPTUEL

Nous nous appuyons, dans le cadre de notre analyse, sur le concept de discipline scolaire tel que développé par Chervel (1988, 1998), Develay (1993) et Sachot (1993, 1998) qui renvoie à la discipline scolaire comme produit historique de l'école. En effet, une discipline scolaire « est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahannier-Reuter, 2007, p. 85). Le recours à ce concept sous-tend la nécessité de penser l'étude du processus enseignement-apprentissage propre à une discipline selon quatre axes d'analyse:

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).

Ces axes d'analyse interpellent les trois premiers sous-ensembles de compétences professionnelles décrites à la section précédente en l'occurrence celui de la compréhension critiques des savoirs, celui en lien avec la planification, le pilotage, les dispositifs de l'intervention éducative et finalement celui de l'adaptation de l'intervention aux caractéristiques des élèves.

Plus précisément, la question des finalités renvoie à la conception du processus enseignement-apprentissage. Comme le souligne Thémines (2005), les finalités « instituent la discipline scolaire » (p. 20). Ainsi, l'innovation ou le changement s'accompagne, voire repose sur un rééquilibrage des finalités associées à l'enseignement des sciences humaines (*Ibid.*). Reuter et al. (2007) abondent dans le même sens en affirmant que toute discipline scolaire s'organise autour de finalités, plus ou moins nombreuses, propres à la discipline (apprendre à maîtriser ses contenus, apprendre à penser, à agir, à discourir d'une certaine manière...); propres à l'école et à l'ensemble des disciplines (avoir des comportements respectueux, construire une distance réflexive, débattre et argumenter avec raison et dans le respect des autres...) et excédant le cadre scolaire (devenir citoyen, épanouir sa personnalité, accéder à différents univers culturels, préparer le devenir professionnel...).

Dans le contexte éducatif actuel québécois où l'école doit poursuivre trois missions, soit la socialisation, l'instruction et la qualification (Ministère de l'Éducation, 2001a), l'apport socioéducatif des sciences humaines se décline sur trois plans:

- l'appropriation de l'héritage culturel ainsi que la mobilisation (usage privée et citoyen) des savoirs disciplinaires dans des situations de la vie sociale (la socialisation identitaire);
- l'acquisition de notions, de concepts, de grilles de lecture des réalités humaines ainsi que le développement et l'application d'une démarche à caractère scientifique (l'instruction);
- le développement de la capacité à mobiliser des compétences acquises dans les apprentissages en sciences humaines dans la poursuite des études et dans des situations professionnelles (la qualification).

Ce triple apport socioéducatif renvoie aux trois grandes catégories de finalités identifiées par Audigier (1996): les finalités pratiques et professionnelles, les finalités intellectuelles et les finalités patrimoniales et culturelles. Les finalités patrimoniales et culturelles viennent souligner l'apport des sciences humaines au processus de transmission culturelle. Ces finalités tendent à privilégier l'acquisition de connaissances et le développement d'attitudes sociales. Concrètement, la poursuite de ces finalités s'exprime par la promotion des valeurs jugées acceptables au niveau de la conduite sociale (ex: respect des autres, ouverture à la diversité culturelle, respect de l'environnement, etc.) ainsi que par la connaissance des principales caractéristiques de sa société d'appartenance (caractéristiques géographiques du territoire, connaissance des principaux jalons historiques, connaissances des réalités économiques, ethniques, etc.). Il s'agit de favoriser la cohésion sociale et le développement d'un sentiment d'appartenance, d'une part, par la possession commune d'un corpus de connaissances élémentaires sur sa société et, d'autre part, par la connaissance et l'intégration de certaines normes sociales. Les finalités intellectuelles et critiques tendent plutôt à mettre l'accent sur l'apport des sciences humaines dans le développement cognitif de l'élève. En ce sens, cet enseignement doit privilégier tant le développement conceptuel que le développement d'habiletés et d'attitudes intellectuelles. La poursuite de ces finalités se traduit par des objectifs d'apprentissage centrés sur l'interprétation, la compréhension et le développement de l'esprit critique. Les finalités pratiques et professionnelles font référence à l'aspect fonctionnel de cet enseignement, ce qui contribue à préconiser le développement de certaines habiletés techniques, telles la lecture de carte et la représentation temporelle ainsi que l'acquisition de certaines connaissances factuelles jugées essentielles à la formation d'un citoyen fonctionnel et du futur travailleur.

De la représentation des finalités éducatives associées à la discipline découlera une centration sur certains apprentissages (quoi enseigner), sur certaines modalités d'enseignement (comment enseigner et avec quoi enseigner) et sur les compétences nécessaires à l'enseignement de cette discipline. Bien évidemment, d'autres dimensions telles la représentation de la profession enseignante et de son rôle social, de la façon dont les élèves apprennent, etc., viennent également influencer la question du

pourquoi, du quoi, du comment et du avec quoi enseigner les sciences humaines. Néanmoins, l'entrée par la discipline scolaire permet de dégager une configuration sommaire à partir de laquelle les déterminants de l'intervention éducative peuvent être ultérieurement approfondis.

C'est en recourant à ce cadre conceptuel que nous avons élaboré un dispositif méthodologique en vue de questionner les futurs enseignants du primaire en regard des finalités associées aux sciences humaines (le pourquoi enseigner), des apprentissages les plus importants à faire réaliser aux élèves (le quoi enseigner), des principales difficultés que rencontrent ou peuvent rencontrer les élèves et les enseignants ainsi que les compétences nécessaires à l'enseignement des sciences humaines (éclairage indirect sur le comment enseigner). Il est à noter que le quatrième axe d'analyse portant sur le avec quoi enseigner n'est pas abordé dans ce texte.

#### METHODOLOGIE

Le questionnaire d'enquête utilisé pour le recueil des données a été élaboré sur la base des résultats obtenus lors de l'analyse d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de 46 futurs enseignants, répartis sur les quatre années du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. L'échantillon a été constitué sur la base du volontariat. Cette analyse a permis d'identifier les segments de discours les plus récurrents en regard des finalités, des apprentissages les plus importants, des difficultés rencontrées par les élèves et les enseignants et des compétences nécessaires à l'enseignement<sup>5</sup> (Lebrun, Hasni, & Oliveira, 2008). Ces segments composent les énoncés du questionnaire auxquels ont été ajoutés, dans certains cas, des éléments véhiculés par le programme d'études et qui ne paraissaient pas dans le discours des répondants (ex: des énoncés en lien avec la qualification de l'élève). Ces ajouts ont toutefois fait l'objet d'un intitulé évitant la reprise de termes utilisés par le programme d'études afin de contrer l'effet de désirabilité. Le questionnaire a ensuite été validé auprès d'un échantillon de dix étu-

---

<sup>5</sup> Le questionnaire comportait d'autres dimensions (par exemple, l'évaluation des apprentissages, le rôle du manuel scolaire, etc.) et il portait également sur l'enseignement des sciences et technologies.

dians. L'intitulé de certains énoncés a été modifié en fonction des remarques reçues.

La passation du questionnaire auprès d'un échantillon de 534 futurs enseignants du baccalauréat de l'Université de Sherbrooke composée à 93,8 % de femmes a été réalisée à la session d'hiver 2008. Plus précisément, l'échantillon était composé de 142 étudiants en 1<sup>re</sup> année, 150 étudiants en 2<sup>e</sup> année, 107 étudiants en 3<sup>e</sup> année et 135 étudiants en 4<sup>e</sup> année. Cet échantillon couvre environ 80% de l'effectif étudiant du programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'université de Sherbrooke. La passation du questionnaire s'est effectuée pendant les cours dispensés à l'université. La participation des étudiants était volontaire. Le 20% manquant correspond donc soit aux étudiants absents lors de la passation du questionnaire pendant les cours, soit aux étudiants ayant refusé de compléter le questionnaire. Il est à noter que fort peu d'étudiants ont refusé de participer à la recherche. Les répondants devaient classer les énoncés en ordre croissant en fonction du degré d'accord, la cote 1 représentant le plus fort degré d'accord et ainsi de suite. Les questions comportaient un nombre variable d'énoncés. Les données ont fait l'objet d'une analyse descriptive des fréquences suivie de l'application du test  $X^2$  permettant de vérifier s'il existe une variation dans les choix de réponses selon l'année de formation des répondants. Le seuil de signification utilisé a été fixé à  $p < 0,01$ . Dans les tableaux, les scores correspondant au *total accord* (cote 1) et à l'*accord* (cote 2) et, de l'autre, les scores relatifs au *désaccord* et au *total désaccord* ont été regroupés sous les rubriques *Accord* et *Désaccord*. Lorsque la variation au test  $X^2$  est significative, des précisions sont insérées au bas du tableau pour expliquer les variations en lien avec le degré d'accord.

La lecture et l'interprétation des résultats doivent se faire en regard d'un certain nombre d'éléments importants concernant l'hétérogénéité des répondants quant à la formation reçue. Le cursus universitaire du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke comporte deux cours de didactique de sciences humaines, l'un dispensé en première année de formation, l'autre en troisième année. Ainsi, seuls les répondants de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années ont complété leur formation en didactique des sciences humaines. Par ailleurs, cette formation est assurée par une diversité de professeurs et de

chargés de cours. Enfin, les données recueillies quant à la fréquence de prise en charge de l'enseignement en sciences humaines dans le cadre des stages en milieu de pratique illustre la variété des expériences individuelles (tableau 1). En ce sens, la prudence est de mise dans l'interprétation des résultats.

Tableau 1  
Fréquence des activités d'enseignement en sciences humaines lors des stages

Stages*	Jamais		1 à 3 fois		4 fois et plus	
	N	%	N	%	N	%
Stage II	198	51.2	154	39.8	35	9.0
Stage III	32	12.9	107	43.1	109	44.0
Stage IV	43	30.5	35	24.8	63	44.7

\* Le stage I réalisé en première année de formation ne comporte pas d'activités d'enseignement de la part des futurs enseignants.

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des résultats se fait selon l'ordre suivant : les finalités, les apprentissages les plus importants, les principales difficultés pour les élèves, les principales difficultés pour les enseignants et les composantes de la compétence enseignante.

### *Les finalités éducatives*

Le tableau 2 montre qu'à la question *Pourquoi, selon vous est-il important d'enseigner les sciences humaines ?*, les trois motifs les plus fréquemment évoqués pour justifier l'importance de l'enseignement des sciences renvoient à la socialisation. Les répondants ont identifié prioritairement l'acquisition des connaissances sur sa société d'appartenance (49,2 %), le développement de la citoyenneté (48,5 %) et le développement d'une ouverture aux autres (41,3 %).

Tableau 2  
Pourquoi est-il important d'enseigner les sciences humaines

Énoncés	Accord		Désaccord		Variation
	N	%	N	%	
Permettre à l'élève de développer une connaissance et une compréhension de l'histoire et du fonctionnement de sa société d'appartenance d'hier et d'aujourd'hui	263	49,2	53	9,9	Non significative p= 0,046
Permettre à l'élève de développer les connaissances et les attitudes de base pour agir en citoyen éclairé et réflexif	259	48,5	65	12,2	Non significative p= 0,510
Permettre à l'élève de développer une connaissance et une ouverture aux autres cultures	221	41,3	55	10,3	Non significative p= 0,011
Permettre à l'élève de développer une culture personnelle générale par des connaissances géographiques et historiques	159	29,7	78	14,6	Non significative p= 0,133
Permettre à l'élève de développer des connaissances et des habiletés techniques utiles dans la vie courante telle la lecture de carte et la représentation temporelle	83	15,5	199	37,2	Significative <sup>1</sup> p= 0,007
Permettre à l'élève de développer un système d'interprétation des réalités sociales et spatiales	73	13,6	182	34,0	Non significative p= 0,054
Permettre à l'élève de développer les préalables nécessaires pour sa réussite scolaire au secondaire	25	4,7	432	80,7	Significative <sup>2</sup> p= 0,000

<sup>1</sup> Le % de répondants en accord est plus bas au BEPP 4 (12%) que pour les trois autres années (BEPP 1: 32,5 % ; BEPP 2: 28,9 % ; BEPP 3: 26,5 %).

<sup>2</sup> Le % de répondants en accord est plus élevé au BEPP 1 (60%) que pour les autres années (BEPP 2: 24 % ; BEPP 3: 4 % ; BEPP 4: 12 %).

Les finalités intellectuelles associées à cet enseignement sont largement passées sous silence. Par ailleurs, l'apport des sciences humaines à la qualification notamment d'ordre scolaire fait l'objet d'un rejet massif (80,7 %). Toutefois, ce rejet ne fait pas l'unanimité puisque 60 % des répondants du BEPP 1 attribuent un degré d'accord à cet énoncé. Les répondants de cette année se démarquent également en attribuant un plus fort pourcentage d'accord (32,5 %) au développement des connaissances et des habiletés techniques utiles dans la vie courante que les répondants des autres années dont le degré d'accord chute progressivement selon le cheminement dans la formation (BEPP 2: 28,9 %, BEPP 3: 26,5 %, BEPP 4: 12 %). Ainsi, plus on avance dans la formation, moins on accorde d'importance à l'apport fonctionnel d'un tel enseignement.

*Les apprentissages les plus importants*

En cohérence avec les résultats obtenus à la question précédente sur les finalités, le tableau 3 révèle que le développement d'attitudes sociales est priorisé par plus de la moitié des répondants (62,5 %). Il est à noter que le pourcentage de répondants en accord avec cet énoncé diminue progressivement au cours de la formation (BEPP 1 et BEPP 2: 32 %, BEPP 3: 21,3 %, BEPP 4 : 14,7 %).

Tableau 3  
Apprentissages les plus importants que les élèves doivent faire en sciences humaines

Énoncés	Accord		Désaccord		Variation
	N	%	N	%	
Développer des attitudes sociales (sentiment d'appartenance, respect et ouverture aux autres, la coopération, sens démocratique)	335	62,5	56	10,5	Significative p=0,000 <sup>1</sup>
Développer des concepts sociaux, spatiaux, économiques, politiques, culturels, temporels (ex: démocratie, mode de vie, organisation sociale, etc.)	191	35,7	89	16,6	Non significative p= 0,018

Développer des habiletés intellectuelles (analyser, établir des relations, classifier, argumenter, synthétiser, interpréter)	188	35,2	68	12,7	Non significative p= 0,019
Développer des attitudes intellectuelles (rigueur intellectuelle, sens critique, ouverture d'esprit)	167	31,2	85	15,9	Significative p=0,006 <sup>2</sup>
Développer des habiletés techniques (mesure du temps, représentation du temps, orientation dans l'espace, etc.)	101	18,9	129	24,1	Non significative p= 0,578
Acquérir des connaissances géographiques et historiques	76	14,2	199	37,2	Significative p= 0,000 <sup>3</sup>
Développer une démarche d'apprentissage à caractère scientifique	22	4,1	436	81,5	Non significative p= 0,111

<sup>1</sup> Le % de répondants en accord est plus élevé chez les répondants du BEPP 1 (32%) et du BEPP 2 (32%) que chez ceux du BEPP 3 (21,3 %) et du BEPP 4 (14,7 %)

<sup>2</sup> Le % de répondants en accord est plus élevé aux BEPP 1 (30,7%) et BEPP 2 (34,3 %) qu'aux BEPP 3 (15,7 %) et BEPP 4 (19,3 %).

<sup>3</sup> Le % de répondants en accord est plus élevé chez les répondants au BEPP 4 (43,4 %) que chez ceux des autres années (BEPP 1: 17,1 % ; BEPP 2: 25 %; BEPP 3: 14,5 %).

Le développement conceptuel (35,7 %) et le développement des habiletés intellectuelles (35,2 %) se classent respectivement aux deuxième et troisième rangs dans les apprentissages les plus importants. Les attitudes intellectuelles suivent de près avec un degré d'accord de 31,2 %. Toutefois, l'apprentissage d'une démarche à caractère scientifique fait l'objet d'un rejet massif de la part des répondants (désaccord de 81,5 %).

#### *Les difficultés rencontrées par les élèves*

Le questionnaire comportait deux questions en lien avec les difficultés rencontrées par les élèves. Les répondants devaient d'abord se prononcer sur la question suivante: *Selon vous est-ce que les élèves rencontrent ou peuvent rencontrer des difficultés particulières dans le domaine des sciences humaines ?* Seuls les sujets ayant répondu par l'affirmative à cette question passait à la question du classement des énoncés du tableau 4. La presque

totalité des étudiants (96,8 %) considèrent que les élèves rencontrent ou peuvent rencontrer des difficultés dans cet enseignement.

Tableau 4  
Principales difficultés que rencontrent ou peuvent rencontrer les élèves en sciences humaines

Énoncés	Accord		Désaccord		Variation
	N	%	N	%	
La difficulté à relativiser les savoirs, à prendre en considération le contexte historique	326	63,1	191	36,9	Non significative p= 0,434
L'aspect non concret de la matière scolaire	284	54,9	233	45,1	Non significative p=0,032
La façon dont la matière scolaire est enseignée	274	52,8	245	47,2	Significative p= 0,000 <sup>1</sup>
Le désintérêt pour cette matière scolaire	155	30,0	362	70,0	Non significative p= 0,547

<sup>1</sup> Le % de répondants en accord est plus faible au BEPP 1 (19,7 %) que pour ceux des autres années (BEPP 2: 27 %; BEPP 3: 27,4 %; BEPP 4: 25,9 %).

Comme le montre le tableau 4, la difficulté la plus importante se situerait d'abord du côté de l'élève lui-même. Celui-ci rencontrerait des difficultés à relativiser les savoirs, à prendre en considération le contexte historique (63,1 %). La nature même de la discipline scolaire jugée non concrète (54,9 %) constituerait un second obstacle. Par ailleurs, plus du deux-tiers des répondants (70 %) estiment que l'intérêt des élèves pour cette discipline scolaire ne constitue pas une difficulté. Les répondants sont par contre divisés quant aux difficultés en lien avec la façon dont la matière est enseignée. Pour près de la moitié des répondants (52,8 %), les modalités d'enseignement privilégiées par l'enseignant causent des problèmes aux élèves alors que pour l'autre moitié (47,2 %), cet aspect n'est pas problématique pour les élèves.

*Les difficultés rencontrées par les enseignants*

Comme dans la rubrique précédente, le questionnaire comportait deux questions en lien avec les difficultés rencontrées par les enseignants. Les répondants devaient d'abord se prononcer sur la question suivante: *Selon vous est-ce que les enseignants rencontrent ou peuvent rencontrer des difficultés particulières dans le domaine des sciences humaines ?* Seuls les sujets ayant répondu par l'affirmative à cette question passait à la question du classement des énoncés du tableau 5. La presque totalité des étudiants (96,2 %) ont répondu par l'affirmative.

Comme le montre le tableau 5, plus de la moitié des répondants (59,6 %) a indiqué que la maîtrise insuffisante de la matière représentait la plus importante difficulté pour les enseignants. Le manque de temps prévu à la grille horaire pour l'enseignement de cette discipline vient au deuxième rang (40,5 %) alors que la maîtrise insuffisante de la façon d'enseigner arrive au troisième rang (32,3 %). Les réponses à cette question quant à l'énoncé concernant le manque d'intérêt des élèves pour cette matière, qui est rejeté par plus de la moitié des répondants, confirment les résultats obtenus à la question précédente.

*Les compétences nécessaires à l'enseignement*

À la question en lien avec ce qu'un enseignant doit détenir pour bien enseigner les sciences humaines (tableau 6), plus de la moitié des répondants ont évoqué les attitudes favorables comme la créativité, le dynamisme, la curiosité et l'autonomie (57,4 %) et la maîtrise du savoir à enseigner (54,8 %). Les connaissances pédagogiques et didactiques viennent au troisième rang avec 34,1 %. La gestion de classe (4,5 %) et la maîtrise du programme d'études (8,6 %) apparaissent comme les éléments les moins importants.

Il est à noter qu'il s'agit de la seule question où les réponses ne présentent aucune différence statistique significative selon les années de formation. Le discours est donc stable tout au long du parcours de formation universitaire.

Tableau 5  
Principales difficultés que rencontrent ou peuvent rencontrer les enseignants en sciences humaines

Énoncés	Accord		Désaccord		Variation
	N	%	N	%	
Maîtrise insuffisante de la matière à enseigner	306	59,6	37	7,2	Non significative p=0,123
Manque de temps prévu à l'horaire pour l'enseignement de cette matière scolaire	208	40,5	94	18,3	Significative p= 0,003 <sup>1</sup>
Maîtrise insuffisante de la façon d'enseigner (connaissances pédagogiques et didactiques)	166	32,3	120	23,3	Non significative p=2,82
Rareté et/ou inaccessibilité des ressources matérielles (textes pertinents, support visuel, ordinateur)	119	23,2	152	29,6	Non significative p=2,82
Manque d'intérêt des enseignants pour cette matière scolaire	117	22,8	171	33,3	Non significative p= 0,076
Manque d'intérêt des élèves	37	7,2	283	55,3	Non significative p= 0,149
Adaptation de l'enseignement aux spécificités des élèves	73	14,2	167	32,4	Non significative p= 0,842

<sup>1</sup> Le % de répondants en accord est plus élevé au BEPP 1 (33,8 %) qu'au BEPP 2 (28,3 %), BEPP 3 (16,4 %) et au BEPP 4 (21,7 %).

Tableau 6  
Ce qu'un enseignant doit détenir (quels savoirs, savoir-faire, savoir-être, quelles compétences, etc.) pour bien enseigner les sciences humaines

Énoncés	Accord		Désaccord		Variation
	N	%	N	%	
Des attitudes favorables (créativité, dynamisme, curiosité, autonomie, ouverture d'esprit)	306	57,4	40	7,5	Non significative p= 0,844
La maîtrise de la matière à enseigner	292	54,8	41	7,7	Non significative p=0,712
La maîtrise de la façon d'enseigner (connaissances pédagogiques et didactiques)	182	34,1	73	13,7	Non significative p=0,055
La capacité à organiser des activités attrayantes	153	28,7	91	17,1	Non significative p= 0,259
La capacité à adapter l'enseignement aux spécificités des élèves	70	13,1	211	39,6	Non significative p=0,027
La maîtrise du programme d'études	46	8,6	275	51,6	Non significative p= 0,374
La capacité à bien gérer la classe	24	4,5	334	62,8	Non significative p= 0,226

## DISCUSSION

Les résultats laissent entrevoir que la nouvelle configuration disciplinaire qui placent les sciences humaines du côté de la fonction critique et réflexive (Klein & Laurin, 1999) se reflètent encore peu dans le discours des futurs enseignants. En effet, la socialisation et la fonction identitaire des sciences humaines demeurent prégnantes alors que l'apport intellectuel de cet enseignement est négligé sans être toutefois totalement occulté. Si, pour le Ministère de l'Éducation (1997), il importe de « sociali-

ser, pour apprendre à mieux vivre ensemble » (p. 9), par là de développer des attitudes et des conduites sociales conformes aux règles, aux normes et aux valeurs en vigueur dans la société, il importe de s'interroger au moins à deux niveaux sur la signification à octroyer à cette fonction. Premièrement, à la suite de Van Haecht (2005) qui distingue entre la vision minimaliste de la socialisation, celle du processus délibéré et programmé d'intégration d'un individu à un groupe ou un système social par « inculturation », et la vision maximaliste qui voit la socialisation comme un processus plus large, celui qui relève de l'insertion progressive d'un être humain dans la vie sociale et culturelle, la question qui se pose est de clarifier la vision retenue à la fois par le Gouvernement et par le milieu scolaire. Deuxièmement, tout enseignant recourt, dans ses interactions avec les élèves, à un ensemble de moyens, d'ordre organisationnel, relationnel et socioaffectif, qui sont indépendants des contenus disciplinaires eux-mêmes et de leur exploitation sur le plan didactique et qui sont jugés devoir favoriser positivement les conditions d'apprentissage. Ces facilitateurs, ainsi que nous les appelons (Lenoir, 2006, 2009), s'ils sont assurément indispensables, essentiels même, pourraient, ainsi que tendent à le montrer les résultats de recherches ici présentés, mais aussi d'autres résultats (Lenoir, 2006; Oser & Baeriswyl, 2001), venir inhiber pour diverses raisons les processus d'apprentissage en prenant ces moyens pour des fins et en négligeant de se centrer sur les contenus d'enseignement. Cette tendance pourrait également être renforcée – cela demeure une hypothèse à explorer – par une mécompréhension des attentes en termes de développement professionnel et par des orientations de la formation initiale qui survaloriseraient cette mission.

La tension ou le difficile équilibre entre les trois ensembles de finalités associées aux sciences humaines semble d'ailleurs transparaître dans les réponses obtenues à la question portant sur les apprentissages les plus importants, qui bien que priorisant largement le développement d'attitudes sociales, accordent des scores presque *ex aequo* aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> rangs au développement conceptuel et aux habiletés intellectuelles. Les finalités intellectuelles associées à cette discipline scolaire seraient-elles amoindries par le caractère abstrait que lui prêtent les futurs enseignants et par les défis cognitifs qu'elle pose aux élèves aux jeux des futurs en-

seignants? Les résultats ne permettent pas de fournir de réponses précises à cette question. Il appert cependant que le caractère considéré comme abstrait de cette discipline par les répondants et les efforts cognitifs qu'elle requiert de la part des élèves ne générerait pas d'effet repoussoir chez les élèves puisque la majorité des répondants estime que ces derniers manifestent de l'intérêt pour discipline, ce qui rejoint le constat fait par Barton, McCully et Marks (2004).

Par ailleurs, le caractère abstrait accolé aux apprentissages en sciences humaines pourrait aussi reposer sur une perspective empiriste qui postule que l'observation est première et suffisante pour assurer les apprentissages. Les résultats obtenus lors d'entretiens semi-directif réalisés auprès de 46 futurs enseignants répartis sur les quatre années du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke (Lebrun, Hasni, & Oliveira, 2008) montrent en effet que l'étude des réalités du passé est considérée difficile pour les élèves en raison de son caractère non directement observable, si ce n'est que par quelques traces telles que des anciens édifices, des illustrations, etc. Cette croyance suppose que l'observation serait à la base des apprentissages<sup>6</sup> et que la construction des connaissances ne serait que le résultat de l'enregistrement par l'élève des données tangibles et immédiates déjà présentes et organisées dans le monde extérieur. Il en va de même pour le peu d'importance accordée au développement de la démarche à caractère scientifique qui est potentiellement en lien avec le postulat de l'efficacité de la démarche d'apprentissage naturelle de l'apprenant. Cette démarche d'apprentissage naturelle ou de sens commun repose sur des modalités empiriques de nature intuitive. Elle représente les démarches spontanées auxquelles tout être humain a recours afin de résoudre divers problèmes de la vie quotidienne. Alors que les démarches de sens commun se développent au contact des situations de la vie quotidienne marquées par des circonstances plutôt pragmatiques, les démarches à caractère scientifique doivent nécessairement faire l'objet d'un apprentissage. Comme le rappelle Bachelard (1993), « le

---

<sup>6</sup> Rey (2001) met en évidence les limites et les dangers de dérives du modèle didactique qui prend comme point de départ l'observation (le modèle « Observation – Compréhension – Application »). Il retient plutôt, en fonction de l'orientation constructiviste qui caractérise notamment les programmes d'études actuels, le modèle « Problème – Compréhension – Application ».

penseur pré-scientifique est mobilisé par des préoccupations premières, naturelles, instinctives, inconscientes, qui sont d'ordre vital, affectif, moral, libidinal, utilitaire. Et, en conséquence, le passage d'une connaissance commune à une culture scientifique ne pourra s'effectuer sans rupture » (p. 162).

La nouvelle perspective de formation professionnalisante semble également trouver encore peu d'écho dans le discours des futurs enseignants. Les attitudes adéquates et la maîtrise des contenus représentaient le cœur de la compétence enseignante selon la majorité des répondants. Les connaissances pédagogicodidactiques sont-elles considérées comme découlant automatiquement des attitudes adéquates et de la maîtrise des connaissances disciplinaires? Est-ce que la maîtrise des connaissances disciplinaires, identifiée comme la principale difficulté rencontrée par les enseignants, supprimerait, lorsque comblée, la nécessité de s'appuyer sur le programme d'études, dont la maîtrise n'est pas perçue comme un élément constitutif important de la compétence enseignante? Est-ce plutôt les manuels scolaires qui se substitueraient au programme d'études comme le démontrent maintes recherches (Araújo-Oliveira, Lemire, Lisée, & Lenoir, 2004; Lebrun 2001, 2002, 2006; Lebrun et al., 2002; Lenoir et al., 2007; Lebrun, Hasni, & Jemel, 2007; Lenoir, Rey, Roy, & Lebrun, 2001; Spallanzani et al., 2001)? Les résultats reflètent-ils que la profession enseignante est toujours considérée comme une vocation qui s'inscrit à la confluence de la maîtrise du contenu et des attitudes favorables, voire aux dispositions intrinsèques d'un individu? Encore ici, une étude plus approfondie sera nécessaire afin de scruter plus attentivement les points de vue des étudiants quant aux éléments constitutifs de la compétence enseignante.

L'ensemble des résultats obtenus présentent relativement peu de variabilité selon l'année de formation des répondants. Seuls sept énoncés sur 32 présentent une variation statistique significative. Néanmoins, on remarque une baisse graduelle du degré d'accord, de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année de formation, attribuée au développement des connaissances et habiletés techniques ainsi qu'au développement des préalables nécessaires pour la poursuite des études au niveau secondaire, deux énoncés en lien avec la qualification. On note également une baisse graduelle du pourcentage de répondants en accord, de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année, avec le développement des

attitudes sociales et des attitudes intellectuelles. L'instruction semble donc prendre relativement plus d'importance au fil du parcours de formation au détriment de la qualification et de la socialisation. En outre, les réponses des étudiants du BEPP 1 varient de manière significative de celles des répondants des autres années sur trois énoncés. Ils accordent:

- une importance nettement plus marquée au développement des pré-alables pour le secondaire;
- une importance moindre aux difficultés des élèves en lien avec la façon d'enseigner;
- une importance plus élevée aux difficultés de l'enseignant en lien avec le manque de temps prévu à l'horaire pour cet enseignement.

Bien que les données de la recherche ne permettent pas d'établir de corrélation avec la formation universitaire dispensée, ces variations laissent entrevoir que la formation initiale n'est pas sans impact, mais que son influence demeure limitée sur les points de vue des futurs enseignants. Néanmoins, outre les effets éventuels du *modeling* de la part des enseignants associés on peut postuler à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (2004), que l'appropriation insuffisante de la réforme de l'éducation par les responsables de la formation à l'enseignement et, par conséquent, le peu d'impact réel de cette formation sur les représentations qu'ont les futurs enseignants du curriculum et de ses fondements, ainsi que sur leurs pratiques d'enseignement demeure un problème majeur. Il convient également d'interroger les conséquences de la faible assise disciplinaire des futurs enseignants. Pour paraphraser les propos de Laville (1991), toujours d'actualité près de vingt plus tard, « l'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment » (p. 55).

## CONCLUSION

Il semble que les appels du programme de formation de l'école québécoise au niveau du développement de compétences disciplinaires centrées sur le développement d'habiletés intellectuelles et réflexives en lien avec la fonction critique trouvent encore peu d'échos dans le point de vue des futurs enseignants. Ces appels semblent insuffisants pour briser la primauté traditionnellement accordée dans l'enseignement de la géographie et de l'histoire à la fonction identitaire comme le constatent éga-

lement Barton et Levstik (2004). Par ailleurs, la compétence en enseignement est toujours posée dans le prolongement de la maîtrise des savoirs à enseigner et des dispositions favorables telles la créativité ce qui va à l'encontre de la perspective professionnalisante. La persistance de points de vue peu congruents avec les fondements sous-jacents à la double refonte curriculaire québécoise soulève des interrogations quant à la nature de la formation à l'enseignement dispensée ainsi qu'à son impact effectif. À l'instar de Gervais (2002), nous appuyons l'idée que la mise en place d'une formation professionnalisante susceptible d'influencer plus fortement les points de vue des étudiants doit aller au-delà des changements et des ajustements aux contenus de la formation initiale et privilégier une structure qui intègre davantage la formation universitaire et la formation en milieu pratique. Cet avis est d'ailleurs partagé par Tardif, Lessard et Gauthier (1998) pour qui le sceau de la professionnalisation passe par une formation qui articule les dimensions épistémologique, pédagogique et didactique à la formation en milieu de pratique.

Certes, la nature des données recueillies et la composition de l'échantillon, exclusivement Sherbrookoises, interdisent d'emblée les conclusions hâtives. Toutefois, les résultats d'une enquête par questionnaire réalisée auprès de 841 étudiants de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire provenant de quatre universités francophones du Québec, (U. Laval, U. de Sherbrooke, U. du Québec à Montréal, U. de Montréal) en regard de l'enseignement et de l'apprentissage de quatre disciplines scolaires (mathématiques, français, sciences et technologies et sciences humaines) (Lebrun et al., accepté) montrent un écart tout aussi important entre le discours ministériel et les points de vue des futurs enseignants ainsi qu'une très faible variation interuniversitaire dans les points de vue des répondants.

#### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Astolfi, J.-P. (2004). *L'école pour apprendre* (7<sup>e</sup> éd.). Paris: ESF.

- Audigier, F. (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 de Paris VII Denis Diderot.
- Audigier, F. (1997). Histoire et géographie: Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 25, 9-21.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique* (15<sup>e</sup> éd.). Paris: Vrin.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C., McCully, A. W., & Marks, M. J. (2004). Reflecting on elementary children's understanding of History and Social. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 70-90.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires: Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: Une approche historique*. Paris: Belin.
- Crahay, M. (1988). L'analyse de processus d'enseignement: Bilan des recherches menées par le service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. *Les sciences de l'éducation*, 4(5), 95-116.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement: Pour une épistémologie scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF Éditeur.
- Develay, M. (2004). *Donner du sens à l'école* (5<sup>e</sup> éd.). Paris: ESF Éditeur.
- Durkheim, E. (1973). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gage, N. G. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement? In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 411-433). Bruxelles: Éditions Labor.

- Gervais, F. (2002). Le renouvellement des programmes de formation à l'enseignement au Québec: Vers un renversement épistémologique. In M. Carbonneau & M. Tardif (Eds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (pp. 79-93). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- González, E., & Ribeiro, A. (2003). A prática pedagógica em sala de aula como objeto de estudo: elementos para um estado da arte. *Educação Unisinos*, 7(13), [CD-ROM].
- Habboub, E., Lenoir, Y., & Tardif, M. (2008). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique: Un essai de synthèse des travaux francophones. In Y. Lenoir & P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (pp. 21-52). Toulouse: Éditions Octarès.
- Klein, J.-L., & Laurin, S. (Eds.) (1999). *L'éducation géographique: Formation du citoyen et conscience territoriale* (2<sup>e</sup> éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laurin, S. (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire : Cerner ce quelque chose de fondamental. In C. Gohier & S. Laurin (Eds.), *Entre culture, compétence et contenu: La formation fondamentale, un espace à redéfinir*, (pp. 195-229). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Laville, C. (1991). L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment. In Y. Lenoir & M. Laforest (Eds.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire: Développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (pp. 55-66). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'Université de Sherbrooke. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy, & J. Lebrun (Eds.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: Regards critiques sur ses apports et ses limites*. (pp. 161-180). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

- Lebrun, J. (2006). Le manuel scolaire réformé: Quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves? In J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni, & V. Grenon (Eds.), *Le matériel didactique et pédagogique: Soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (pp. 33-54). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J., Hasni, A., & Araújo-Oliveira, N. (2008). Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement. In G. Baillat & A. Hansi (Eds.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (pp. 219-247). Sherbrooke: Édition du CRP.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira, A., Hasni, Morin, M.-P., & McConnel, A. C. (in press). Quelles conceptions didactiques et quelle place pour les savoirs chez les futurs enseignants? In Y. Lenoir (Ed.), *Les pratiques d'enseignantes en exercice et de futures enseignantes du primaire au Québec: Ce que dégage la recherche sur la mise en œuvre du curriculum actuel*. Sherbrooke : CRP.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R., Spallanzani, C., & Pearson, M. (2002). Past and current trends in the analysis of textbooks in a Quebec context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: Comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- Lenoir, Y., Hasni, A., Lebrun, J., Maubant, P., Larose, F., Lisée, V., Araújo-Oliveira, A., & Routhier, S. (2007). L'utilisation des manuels scolaires dans les écoles primaires du Québec: résultats de quinze ans de recherche. In M. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* [CD-ROM]. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R., & Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Mellouki, M., & Gauthier, C. (2005). La politique de la formation des enseignants au Québec: vers l'institutionnalisation du modèle professionnel. In M.

- Merllouki, & C. Gauthier (Eds.), *Débutants en enseignement: Quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois* (pp. 23-40). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'éducation (1981). *Programme d'études, primaire (histoire, géographie, vie culturelle et économique)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Oliveira, A., Lisée, V., Lenoir, Y., & Lemire, J. (2006). Connaissance et utilisation des manuels scolaires québécois: Ce qu'en disent des futures enseignantes du primaire. In M. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (pp. 301-328). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Oser, F. K., & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031-1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 14(4), 52-60.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Jonnaert & Y. Lenoir (Eds.), *Didactique du sens et sens des didactiques* (pp. 101-121). Sherbrooke: Édition du CRP.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Rey, B. (2001). De l'usage des manuels scolaires: approches critiques. In Y. Lenoir, B. Rey, & I. Fazenda (Eds.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (pp. 25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Rey, B. (2004). La notion de compétences permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement ? In C. Lessard & P. Meirieu (Eds.),

- L'obligation de résultats en éducation* (pp. 233-242). Québec: Presses de l'Université Laval
- Richardson, V. (1996). The role of attitude and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York, NY: Macmillan.
- Sachot, M. (1993). La notion de discipline scolaire: éléments de constitution. In J.-P. Clément & M. Herr (Eds.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX<sup>e</sup> siècle: Entre l'école et le sport* (pp.127-147). Clermont-Ferrand: AFRAPS.
- Sachot, M. (1998). Une discipline d'enseignement: un singulier pluriel? Essai de déconstruction historique. *Cahiers du GRIFE, 1*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G., & Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Stichweh, R. (1991). *Études sur la genèse du système scientifique moderne* (F. Blaise, Trad.). Lille: Presses universitaires de Lille.
- Tardif, M. Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (Eds.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 7-70). Paris: PUF.
- Thémines, J.-F. (2005). L'innovation et les structures disciplinaires en histoire-géographie. In J. Fontanabona & J.-F. Thémines (Eds.), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques* (pp. 17-27). Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Van Haecht, A. (2005). Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Éducation et société, 16*, 23-28.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research, 68*(2), 130-178.

### Notices biographiques des auteurs

*Johanne Lebrun* détient un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est membre chercheure Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS). Elle est également professeure associée à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE). Outre le champ de la didactique des sciences humaines au primaire, ses recherches portent sur les fondements et les caractéristiques de l'intervention éducative ainsi que sur la place et le rôle des dispositifs de formation, dont le manuel scolaire, dans l'intervention éducative.

*Anderson Araújo-Oliveira* détient une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est actuellement étudiant au doctorat en éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et chargé de cours en Didactiques des sciences humaines. Membre étudiant du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et associé à la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), ses travaux de recherche portent, entre autres, sur l'étude des caractéristiques de l'intervention éducative dans le champ des sciences humaines au primaire et à sa transposition en dispositif de formation.

*Yves Lenoir* est docteur en sociologie de l'Université Paris 7. Il est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE). Ses travaux de recherche portent sur l'intervention éducative et les processus médiateurs dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement, plus particulièrement sous l'angle du rapport au savoir dans le curriculum et dans la didactique professionnelle, et sous celui de l'usage par les enseignants de dispositifs de formation, dont des manuels scolaires et l'approche interdisciplinaire.