

« Qui est Jacques Cartier ? LOL »

Les questions d'élèves, une perspective sur les apprentissages en univers social au primaire

Alexandre Lanoix

Université de Montréal

Résumé

Cet article présente une étude menée à partir des questions posées par les élèves sur le forum de discussion du service d'aide aux devoirs Alloprof. À travers l'analyse de ces questions, l'étude vise à mieux comprendre la nature des tâches proposées aux élèves dans les cours de *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* des classes primaires québécoises. En classant les questions dans diverses catégories, nous en arrivons à la conclusion que les élèves sont généralement exposés à des tâches simples de nature descriptive et que l'histoire occupe plus de place que la géographie dans les sciences humaines.

Mots-clés : enseignement, question, Alloprof, primaire, sciences humaines, Québec

Abstract

This article presents the results of a study conducted with student-generated questions on the Alloprof (a homework help service) web forum. Through the analyses of the questions, we seek to better understand the nature of the tasks submitted to students in the *Geography, History, and Citizenship Education* courses in Québec elementary schools. The study shows that students seem to generally be exposed to simple and description-oriented tasks and that history takes up more time and energy than geography in the teaching of social sciences.

Keywords: history education, student-generated questions, Alloprof, elementary school, social sciences, Québec

Introduction

Malgré la multitude de travaux menés sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines au Québec et ailleurs dans le monde, nous connaissons encore peu de choses de ce qui se déroule effectivement en classe. Dans un ouvrage collectif consacré aux sciences humaines à l'école primaire, Larouche et Araújo-Oliveira (2014) remarquaient d'ailleurs que seulement trois ouvrages dédiés à l'enseignement des sciences humaines au primaire avaient été publiés depuis le début des années 1990 au Québec. Malgré la vigueur de la petite communauté de chercheurs qui s'intéresse à ce sujet et la pertinence des études qu'elle génère, beaucoup de travail reste à faire pour que l'on comprenne ce qui se passe réellement dans les classes du primaire québécoises.

Dans cet article, nous proposons d'ajouter une pierre à l'édifice des connaissances sur l'enseignement des sciences humaines au primaire en analysant une source jusqu'ici inexploitée, bien qu'elle soit publiquement disponible. Alloprof (alloprof.qc.ca) est un organisme d'aide aux devoirs qui offre plusieurs ressources aux élèves du primaire et du secondaire. L'une de ces ressources est un forum de discussion sur lequel les élèves peuvent poser des questions à des enseignants. Les questions des élèves sont répertoriées par niveau d'enseignement et par domaine d'apprentissage. Ce forum de discussion contient plus de 400 questions d'univers social¹ posées par les élèves du primaire et forme un corpus de données fort intéressant qui peut jeter un peu de lumière sur ce qu'on demande aux élèves d'accomplir en classe.

Notre étude consiste donc en une analyse des questions posées par les élèves sur ce forum dans l'espoir d'en apprendre davantage sur les tâches qui leur sont demandées et sur l'enseignement des sciences humaines effectivement dispensé dans les écoles québécoises. Pour ce faire, nous présentons d'abord notre cadre théorique, qui s'intéresse à l'état des recherches en ce qui concerne l'apprentissage des sciences humaines à l'école primaire au Québec et aux écrits sur l'analyse des questions d'élèves. Nous présentons ensuite la méthodologie employée et les résultats de notre analyse.

1 Au Québec, le programme de formation regroupe les sciences humaines et sociales sous le vocable « Univers social ».

Cadre théorique

Notre cadre théorique compte deux parties. La première dresse un bref état des lieux de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines au primaire au Québec. La seconde résume quelques recherches qui abordent la façon d'analyser et d'interpréter les questions formulées par les élèves.

Sciences humaines à l'école primaire québécoise

Comme le font remarquer Larouche et Araújo-Oliveira (2014), relativement peu d'ouvrages ont été consacrés à l'enseignement et à l'apprentissage des sciences humaines au primaire depuis le début des années 1990. Ces ouvrages sont souvent des synthèses qui proposent des pratiques, des démarches ou des contenus à enseigner (Éthier et Lefrançois, 2011 ; Lebrun et Araújo-Oliveira, 2009 ; Lebrun, Gagné et Lalongé, 2006). Il existe tout de même plusieurs recherches intéressantes qui tentent à la fois de comprendre les pratiques enseignantes en univers social au primaire et de montrer l'efficacité et la pertinence de certaines approches. Nous proposons ici un tour d'horizon des recherches afin d'illustrer l'état des connaissances en la matière.

Beaucoup des textes publiés sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines au primaire consistent en des récits de pratique ou des propositions de démarches. Parmi ces textes, on en trouve qui présentent des stratégies de construction de concepts (Demers, Lefrançois et Éthier, 2012), des façons d'exploiter la bande dessinée (Martel et Boutin, 2008), des activités pour favoriser le développement des compétences (Laferrière et Martel, 2014a, 2014b) ou des conseils pour la planification de l'enseignement dans les classes multiâgées (Déry et Ferragne-Ducasse, 2014). Des recherches, comme celles d'Araújo-Oliveira (2012, 2014) et de Lebrun (2014), basées sur les représentations des futurs enseignants du primaire, tendent à montrer que ceux-ci entretiennent une vision de l'enseignement de l'histoire centrée sur la transmission de savoirs déclaratifs.

Dans plusieurs cas, les chercheurs conçoivent des scénarios d'apprentissage qu'ils mettent ensuite en pratique dans une ou des classes en partenariat avec des enseignants. Ainsi, on trouve des études qui portent sur l'exploitation des ressources du milieu comme les musées (Larouche, Landry et Fillion, 2014, 2015 ; Larouche, Meunier et Lebrun,

2012), l'histoire locale (Demers, Lefrançois et Éthier, 2014) ou encore sur l'implantation de stratégies de lecture (Martel, Cartier et Butler, 2014).

D'autres ont cherché à vérifier la capacité des élèves du primaire à transférer des éléments d'un mode de pensée d'inspiration historique à l'extérieur de la classe (Déry, 2008) ou à comprendre comment les élèves du préscolaire et du premier cycle du primaire se représentent le temps et l'espace (Poyet, 2009). Les manuels scolaires ont aussi attiré l'attention des chercheurs, soit pour mieux comprendre le rôle qu'ils jouent en classe d'univers social au primaire et la façon dont les enseignants les choisissent (Lebrun, 2006 ; Lenoir *et al.*, 2007) ou encore pour analyser les représentations qu'ils proposent des luttes politiques et sociales (Lefrançois, Éthier, Demers et Fink, 2014).

Ce résumé de quelques recherches récentes dans le domaine de la didactique des sciences humaines au primaire au Québec montre d'abord que ce champ d'activité est très dynamique, surtout depuis le milieu des années 2000. Les recherches citées offrent un grand éventail de possibilités aux enseignants à la recherche de pratiques innovantes. Plusieurs textes synthèses et récits de pratique proposent des démarches à exploiter en classe afin de stimuler le développement des compétences des élèves en univers social. À l'instar des constats de Demers, Lefrançois et Éthier (2010) sur les recherches menées entre 1990 et 2010 sur l'apprentissage des sciences humaines au primaire, les recherches québécoises récentes font une démonstration assez convaincante du fait que les élèves du primaire s'approprient des éléments de la pensée historique lorsqu'on leur propose des tâches spécifiquement conçues dans cet objectif. On remarque, cependant, que les chercheurs sont souvent impliqués dans l'élaboration et le déploiement des tâches expérimentées. Reste à savoir ce qui se passe en classe lorsque les chercheurs n'interviennent pas. Les questions formulées par les élèves sur le forum d'Alloprof peuvent jeter un peu de lumière sur cette zone d'ombre.

Questions des élèves

Notre recherche est principalement motivée par l'idée de contribuer aux connaissances de ce qui se fait en univers social dans les classes du primaire. La disponibilité des données a eu un impact significatif sur la façon de nous y prendre pour atteindre cet objectif. Cela dit, il existe plusieurs écrits à propos des questions des élèves qui montrent que ce matériau est extrêmement riche.

En sciences humaines comme dans plusieurs autres domaines d'apprentissage, il est largement reconnu que le questionnement est un élément essentiel de l'apprentissage. Les programmes de formation en univers social réservent d'ailleurs une place de choix au questionnement comme phase initiale de la démarche de recherche et de traitement de l'information au primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS, 2006]) ou comme une compétence à part entière au secondaire (MELS, 2007).

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux questions posées par les élèves, autant du point de vue de leur nombre que de leurs caractéristiques. Depuis un certain temps déjà, les psychologues et les éducateurs considèrent que les questions posées par les enfants et les élèves peuvent être des indicateurs de leur niveau de développement, mais également que l'action de poser des questions est un moyen pédagogique qui favorise l'apprentissage des élèves (Chin et Brown, 2002 ; Stokhof, De Vries, Martens et Bastiaens, 2017). Malgré l'accent mis sur l'importance d'amener les élèves à poser des questions, les recherches montrent qu'on leur offre rarement cette occasion à l'école. Almeida (2012) rapporte que les enseignants posent jusqu'à 400 questions par jour en classe, alors que les élèves en posent en moyenne une par semaine.

Dans un article qui se veut une synthèse des recherches portant sur les questions des élèves, Chin et Osborne (2008) écrivent que l'origine des questions des élèves est un écart entre les connaissances déjà acquises et leur désir d'en apprendre davantage. En ce sens, les questions des élèves peuvent être considérées comme des indicateurs des apprentissages en cours. L'étude de ces questions pose plusieurs défis. D'abord, les élèves ne formulent pas à haute voix toutes les questions qui les préoccupent. Ensuite, il ne suffit pas de s'intéresser au nombre de questions posées, mais il faut considérer la nature de celles-ci. Enfin, on doit tenir compte du contexte dans lequel est posée la question, ce qui nous amène à définir l'intention de l'élève et, par ricochet, les demandes des enseignants.

Certaines recherches menées sur les questions des élèves en sciences humaines nous offrent des pistes intéressantes à explorer. Van Drie et van Boxtel (2008) ont mené une étude qui considère les questions des élèves comme un indicateur du niveau de leur raisonnement historique. Elles répertorient quatre types de questions qui sont révélatrices du niveau de raisonnement historique des élèves : description, causalité, comparaison et évaluation. Elles précisent que toutes les questions ne mènent pas à une réflexion plus avancée en histoire (*ibid.*). La façon de poser la question est importante et ce sont vraiment les questions d'évaluation qui ont le plus de potentiel puisqu'elles amènent

l'élève à évaluer la pertinence de certaines sources d'information ou à considérer la validité de plusieurs explications à un même phénomène historique.

Blau Portonoy et Rabinowitz (2014) ont voulu vérifier si les questions formulées par les élèves étaient spécifiques à un domaine d'apprentissage. Après avoir lu des extraits de textes en histoire et en sciences, les élèves devaient formuler des questions en lien avec le contenu des extraits. Cette étude montre que les élèves posent effectivement des questions de nature différente selon le domaine d'apprentissage. En histoire, ils formulent plus souvent des questions de vérification, des demandes d'information complémentaire et des questions de causalité. En sciences, ils formulent plus souvent des questions sur les caractéristiques et les effets de phénomènes scientifiques. Les chercheurs précisent que la majorité des questions posées par les élèves relèvent de la vérification, c'est-à-dire des questions auxquelles on peut répondre par « oui » ou par « non ».

Dans leur étude, Logtenberg, van Boxtel et van Hout-Wolters (2009) utilisent des questions formulées par les élèves à la suite de la lecture de documents historiques comme un indicateur de leur façon d'envisager la recherche en histoire. Ainsi, ils font lire trois textes différents à des élèves du secondaire — un texte narratif, un texte à problématique et un texte informatif — et demandent à ces derniers de formuler des questions sur le sujet des textes, la Révolution industrielle. L'étude montre que le type de texte n'a pas d'impact réel sur le type de question et que 47,5 % des élèves ont généré des questions complexes (*higher-order*) qui demandent une réflexion plus poussée, alors que 49,1 % d'entre eux ont formulé des questions simples (*lower-order*) auxquelles on peut répondre en quelques mots. Enfin, la majorité des questions formulées par les élèves (64,7 %) étaient de nature descriptive et demandaient une vérification d'information.

Ce résumé de quelques recherches axées sur les questions formulées par les élèves met l'accent sur certaines idées importantes pour notre propre étude. D'abord, les questions des élèves sont considérées par plusieurs chercheurs comme des indicateurs des apprentissages en cours et à venir et donnent un aperçu des activités d'apprentissage qui leur sont proposées en classe. Ces recherches montrent également qu'on prend différents éléments en considération lorsqu'on s'intéresse aux questions des élèves, notamment au contexte dans lequel elles émergent et le type de question posée. À ce chapitre, plusieurs classifications sont possibles et les recherches présentées ici alimentent notre propre choix de méthodologie.

Synthèse et question de recherche

Dans notre cadre théorique, nous avons passé en revue quelques écrits qui nous permettent de brosser le portrait des recherches en didactique des sciences humaines au primaire au Québec et de l'utilisation que l'on peut faire des questions formulées par les élèves. Ce qui ressort de ces écrits, c'est qu'il est possible de développer des éléments de la pensée historique chez les élèves du primaire, mais que cela se fait au prix de forts investissements de temps et d'énergie, et a lieu, la plupart du temps, lorsque les chercheurs sont impliqués dans l'élaboration des dispositifs didactiques expérimentés. Il nous reste beaucoup à apprendre de ce qui se passe en classe lorsque les chercheurs ne sont pas impliqués.

Les recherches qui exploitent les questions générées par les élèves nous indiquent que celles-ci peuvent nous aider à construire notre compréhension des apprentissages réalisés et des tâches qui leur sont proposées en classe. Pour ce faire, il importe de caractériser les questions selon leur niveau de complexité et en fonction des caractéristiques de la discipline.

L'objectif de cette étude est d'apporter des éléments de précisions sur ce que nous savons de l'enseignement des sciences humaines qui se déroule effectivement en classe et, plus probablement, de formuler des hypothèses mieux soutenues par les données qui serviront de tremplin pour les prochaines recherches dans le domaine. Sur le plan scientifique, il nous apparaît essentiel d'en apprendre davantage sur l'enseignement effectivement dispensé en classe d'univers social au primaire. Notre brève revue de la littérature montre qu'il reste beaucoup de travail à faire dans ce sens. Sur le plan social, ces données nous permettraient d'être beaucoup plus efficaces dans la formation initiale des enseignants, puisque nous serions en mesure de mieux les préparer à ce qui les attend sur le terrain.

Ainsi, notre question de recherche se précise. Dans notre analyse des questions adressées à l'organisme Alloprof par des élèves du primaire par le biais du forum de discussion *Géographie, histoire – primaire*, nous posons la question suivante : comment se caractérisent les questions formulées par les élèves dans cette section du forum de discussion, et que peut-on en induire de l'enseignement reçu en classe ? La suite de cet article présente la méthodologie employée pour apporter des éléments de réponse à cette question ainsi que les résultats de notre enquête.

Méthodologie

Dans cette section, nous exposons la méthodologie employée pour recueillir et traiter les données de notre corpus. Nous présentons d'abord les participants à la recherche, puis les méthodes de collecte et d'analyse des données.

Participants

La population visée par notre étude est composée des élèves de la troisième à la sixième année du primaire, puisque ce sont les niveaux scolaires où l'univers social est enseigné formellement (MELS, 2006). L'échantillon que nous avons constitué est composé des élèves qui ont posé l'une des 403 questions sur le forum de discussion *Géographie, histoire – primaire* de l'organisme Alloprof². Ce forum contenait 447 questions au moment où nous avons prélevé les données en mai 2018. Nous avons retiré du corpus toutes les questions qui n'étaient pas en lien avec l'univers social, ce qui a abaissé le total à 403 questions. Les questions retenues ont été rédigées entre novembre 2013 et mai 2018. En ce sens, nous disposons d'un échantillon de convenance. Le texte des questions a été manuellement copié dans une base de données pour l'analyse.

Précisons également que ce sont les élèves qui choisissent le forum de discussion sur lequel poser leur question et que celui-ci est identifié comme « Géographie, histoire – primaire ». Certaines questions ont été considérées comme hors sujet et rejetées parce que les élèves ne les ont pas écrites dans le bon forum. Inversement, certaines questions portant sur un sujet d'univers social ont pu être posées sur d'autres forums, mais il ne nous a pas été possible de le vérifier.

Nous possédons peu d'information sur les sujets. Sur le forum de discussion, seuls le nom d'utilisateur de l'élève et son niveau scolaire sont affichés. Nous avons résolu de ne pas considérer le niveau scolaire affiché dans le traitement des données, parce que les élèves indiquent eux-mêmes leur niveau en créant leur compte et celui-ci n'est pas vérifié par l'administrateur. Il nous apparaît ainsi hasardeux de fonder une partie de notre étude sur cette information autorapportée. Pour déterminer le niveau scolaire des élèves,

2 Disponible au <http://www.alloprof.qc.ca/Forums/SitePages/Catégorie.aspx?CategoryID=22&SiteMapTitle=Géographie%2C%20histoire%20%2D%20primaire>

nous avons plutôt associé la question à des éléments du programme de formation pour le déduire, lorsque cela était possible. Du reste, nous pouvons dire de ces élèves qu'ils s'intéressent assez à l'univers social pour entreprendre une démarche afin d'obtenir de l'aide ou des ressources supplémentaires. À l'instar d'autres recherches du même genre (Baram Tsabari et Yarden, 2005 ; Cavey et Mahavier, 2010), notre étude nous renseigne davantage sur les champs d'intérêt et les apprentissages des élèves que sur leur profil personnel.

Collecte des données

Les données ont été recueillies dans la section *Géographie, histoire – primaire* du forum de discussion du site Alloprof. Puisque ces données sont disponibles sur un site public, aucune autre démarche n'a été nécessaire pour se les procurer. Les questions ont été insérées dans une base de données, dans le logiciel SPSS, pour être analysées.

Analyse des données

Les données collectées pour notre étude sont des questions formulées par des élèves du primaire dans un contexte où le chercheur n'a eu aucune influence. Comme les autres types de traces écrites exploités dans les recherches en éducation, ces questions sont des artefacts qui témoignent d'une réalité scolaire et sociale (Savoie-Zajc, 2011). Ce contexte est celui d'élèves qui demandent du soutien à un service d'aide aux devoirs pour leurs travaux scolaires. Ces questions peuvent donc témoigner de ce qui est demandé de ces élèves par leur enseignant en univers social.

Le codage des questions est évidemment au cœur de nos préoccupations. Les recherches qui exploitent les questions des élèves comme matériau utilisent différentes approches pour les catégoriser. Ayache et Dumez (2011) nous mettent en garde contre la tentation d'appliquer sans adaptation un cadre théorique à l'analyse des données. Conséquemment, nous avons adopté une approche qui s'inspire d'un cadre théorique existant, mais qui est assez flexible pour laisser émerger de nouvelles catégories au cours de l'analyse des données.

Notre corpus comporte deux avantages qui minimisent les biais introduits par le chercheur et ses préconceptions théoriques. D'abord, nous n'avons pas agi sur la production des questions. Celle-ci s'est déroulée dans un contexte passé où nous n'avions

aucune influence. Ensuite, les questions sont assez courtes pour constituer des unités de sens en elles-mêmes. Il n'a pas été nécessaire de les segmenter davantage pour en tirer du sens.

Cela dit, il est tout de même nécessaire de prendre des dispositions pour assurer un codage pertinent et révélateur des questions. À ce titre, nous adoptons un codage multithématique (Ayache et Dumez, 2011) qui nous amène à classer chaque unité de sens dans plusieurs catégories afin de quadriller le matériau de plusieurs thèmes, ce qui offrira plus de possibilités d'analyse. Certains de ces thèmes sont d'ordre méthodologique et permettent de situer les unités de sens par rapport à des éléments du programme de formation. D'autres sont d'ordre théorique parce qu'ils sont inspirés des recherches existantes sur les questions des élèves. Enfin, le dernier thème est ancré dans le matériau, c'est-à-dire qu'il a émergé au fil du codage et qu'il est propre au contexte de la présente étude. Chacune des catégories a été choisie en fonction d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche.

Les deux premières catégories dans lesquelles sont classées les questions sont tirées du programme de formation (MELS, 2006). Ces catégories permettent de cibler les parties du programme qui font l'objet de questions. Les tableaux 1 et 2 présentent le détail de chaque catégorie. Notons que pour la catégorie « Société visée par la question », nous avons associé une question à une société précise seulement lorsque le contenu de la question pouvait être directement lié à une composante de la liste des contenus spécifiques aux sociétés à l'étude du programme de formation (MELS, 2006, p. 180–186) ou de la progression des apprentissages (MELS, 2009).

Tableau 1. Discipline visée par la question

Géographie	Lorsque la question vise prioritairement un aspect géographique comme les caractéristiques d'un territoire, les frontières ou la capitale d'un pays.
Histoire	Lorsque la question vise prioritairement un aspect historique comme des repères temporels ou des caractéristiques des sociétés du passé.
Éducation à la citoyenneté	Lorsque la question vise des questions et des enjeux sociaux actuels comme les choix politiques et sociaux.
Univers social	Lorsqu'il n'est pas possible de préciser une discipline en particulier, mais que la question vise tout de même des contenus d'apprentissage en univers social ou lorsque l'élève écrit simplement qu'il a une question « d'univers social ».

Tableau 2. Société visée par la question selon le programme de formation en univers social

Société	Année d'enseignement	Compétence visée
Iroquoiens 1500	3e année	Compétence 1
Iroquoiens / Algonquiens 1500	3e année	Compétence 3
Iroquoiens / Incas 1500	3e année	Compétence 3
Iroquoiens 1500-1745	3e année	Compétence 2
Nouvelle-France 1645	4e année	Compétence 1
Nouvelle-France 1645-1745	4e année	Compétence 2
Nouvelle-France 1745	4e année	Compétence 1
Nouvelle-France / Treize colonies 1745	4e année	Compétence 3
Nouvelle-France 1745 / Bas-Canada 1820	5e année	Compétence 2
Bas-Canada 1820	5e année	Compétence 1
Bas-Canada 1820 / Québec 1905	5e année	Compétence 2
Québec 1905	5e année	Compétence 1
Québec / Prairies 1905	5e année	Compétence 3
Prairies / Côte Ouest 1905	5e année	Compétence 3
Québec 1905-1980	6e année	Compétence 2
Québec 1980	6e année	Compétence 1
Québec / société non démocratique 1980	6e année	Compétence 3
Inuits / Micmacs 1980	6e année	Compétence 3
Synthèse 3e année	3e année	N/A
Synthèse 4e année	4e année	N/A
Synthèse 5e année	5e année	N/A
Synthèse 6e année	6e année	N/A
Indéterminée	N/A	N/A

* Source : MELS (2006)

Les deux catégories suivantes sont inspirées des cadres théoriques des diverses recherches portant sur les questions des élèves que nous avons déjà citées. Nous avons d'abord classé les questions portant sur les contenus d'apprentissage en deux types : ouverte ou fermée. Les questions ouvertes appellent des réponses complexes et demandent de

considérer plusieurs aspects d'un phénomène, tandis que les questions fermées appellent des réponses courtes de vérification. Cette façon de catégoriser les questions se retrouve sous une forme ou une autre dans plusieurs recherches déjà présentées en tant que questions de *higher* ou *lower order* (Almeida, 2012 ; Kaya, 2015 ; Logtenberg et al., 2009) ou en tant que questions d'élaboration ou de vérification (Leikin, Koichu, Berman et Dinur, 2017). Ces types de questions nous permettent d'inférer le genre de tâche qui est proposé à l'élève. Les questions fermées appellent une réponse simple et impliquent des habiletés de repérage d'information (ex. : en quelle année Québec a-t-elle été fondée ?) tandis que les questions ouvertes seraient liées à des tâches complexes (ex. : pourquoi la France a-t-elle créé une colonie en Amérique du Nord ?). Nous avons aussi prévu une catégorie « non applicable » lorsque les questions ne portent pas sur les contenus d'apprentissage, mais sur d'autres éléments comme les stratégies d'étude.

La recherche de Blau Portnoy et Rabinowitz (2014) nous a amenés à considérer que les questions formulées par les élèves pouvaient être spécifiques au domaine d'apprentissage. Afin de tenir compte de cette réalité, nous avons prévu une catégorie pour classer les questions en fonction d'éléments du raisonnement historique (van Drie et van Boxtel, 2008) :

- la description : l'élève cherche à collecter des informations pour décrire une société, un territoire ou un évènement ;
- la causalité : l'élève cherche à comprendre les causes ou les conséquences d'évènements ou de phénomènes historiques et géographiques ;
- la comparaison : l'élève cherche à différencier des sociétés, des époques ou des phénomènes historiques et géographiques ;
- l'évaluation : l'élève veut évaluer ou considérer la valeur relative de facteurs explicatifs ou d'explications concurrentes à propos de problèmes historiques ou géographiques. (p. 91).

Enfin, une dernière catégorie a émergé dès le début de l'analyse du corpus : le besoin formulé par l'élève. Il peut y avoir une variété de raisons d'écrire sur le forum d'Alloprof qui sont révélatrices de ce que l'enseignant demande aux élèves d'accomplir. Ainsi, différents besoins ont émergé au fil de l'analyse. Le tableau 3 présente les éléments liés à cette catégorie.

Tableau 3. Besoin exprimé par l'élève

Devoir	Lorsque la question demande une aide pour un devoir, un projet ou une présentation à réaliser.
Examen	Lorsque la question porte sur des questions d'examen de connaissance, des stratégies d'étude ou des moyens pour améliorer ses notes en univers social.
Matériel didactique	Lorsque la question porte sur un problème spécifique à un matériel didactique.
Général	Lorsque l'élève formule une question d'univers social, mais qu'il n'est pas possible d'identifier le besoin spécifique.
Ressource	Lorsque l'élève demande un lien vers une ressource ou des exercices en lien avec un contenu d'apprentissage spécifique.
Autre	Lorsqu'il n'est pas possible d'associer la question à l'une ou l'autre des autres catégories.

Ces catégories ont été validées en faisant appel à quatre évaluateurs externes qui ont codé un échantillon de 60 questions. Le degré d'accord entre les évaluateurs et le chercheur se situait entre 70 et 80 % selon le cas. Cette phase de vérification externe nous a menés à préciser la définition de certaines catégories et à en éliminer d'autres qui étaient redondantes ou imprécises. Après avoir apporté ces modifications, nous avons procédé à l'analyse des données.

Une fois les questions codées, nous avons utilisé des statistiques descriptives pour tenter de déceler des tendances, d'abord en comptabilisant les éléments pour chaque catégorie. Nous avons ensuite mesuré les corrélations entre les catégories pour vérifier s'il y avait une relation de dépendance entre certaines variables à l'aide de tests Khi carré de Pearson dans le logiciel SPSS. Les liens que nous pouvons tisser entre ces informations nous permettent de formuler des hypothèses plus étoffées sur ce qui se déroule en classe.

Résultats

Avant de présenter les résultats de notre étude, il convient de rappeler le caractère exploratoire de notre entreprise. La nature et la quantité de données analysées ne nous permettent pas de généraliser les résultats. En contrepartie, le corpus que nous avons examiné nous permet de formuler des hypothèses mieux informées sur ce qui se déroule réellement en classe de *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* au primaire. Nous présentons les données recueillies avec cet objectif en tête, en abordant d'abord la description des questions analysées pour ensuite discuter des liens qu'il est possible de tisser entre les données.

Les catégories d'information utilisées pour analyser les questions posées nous amènent d'abord à les situer dans le programme de formation. La figure 1 montre la proportion des questions qui portent prioritairement sur les disciplines spécifiques du domaine de l'univers social. Ces données nous révèlent que l'histoire est l'objet de la majorité des questions. Nous avons classé 26,1 % des questions dans la catégorie « Univers social » lorsque celles-ci sont d'ordre général ou que l'élève écrit que sa question concerne l'univers social sans donner plus de précisions, comme cet élève qui demande « Avez-vous une astuces d'études en Univers Sociale à m'offrir (*sic*) ». Ces données indiquent que l'histoire semble prendre le pas sur la géographie et l'éducation à la citoyenneté dans les préoccupations des élèves. Une proportion tout de même significative des questions porte sur la géographie, que ce soit pour s'enquérir des caractéristiques d'un territoire, de la capitale d'un pays ou de ses ressources naturelles. Il n'en demeure pas moins que la majorité des requêtes visent des aspects historiques. Enfin, très peu de questions ciblent un problème ou une situation actuelle que nous pouvons associer à l'éducation à la citoyenneté, comme la question de cet élève qui est l'exception : « ... Si le Québec devient un pays, est-ce que le québec aura sa propre monnaie, son propre gouvernement [?] (*sic*) ... ».

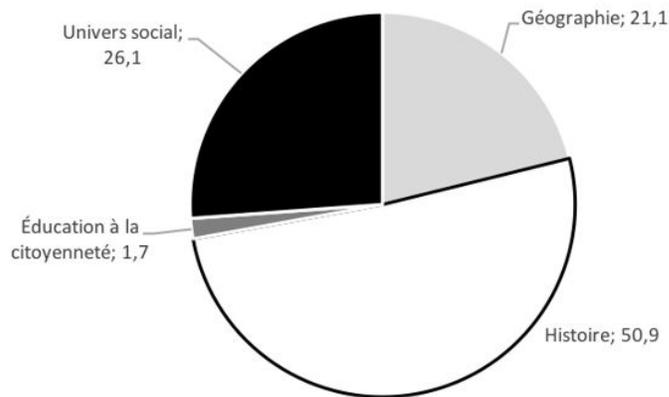


Figure 1. Discipline associée aux questions (%).

En associant chaque question à une société visée par le programme de formation, comme le précise la liste du tableau 2, nous pouvons inférer l'année d'enseignement et la compétence visée par le programme. En effet, le programme de formation prescrit une séquence d'enseignement de la troisième à la sixième année et associe chaque société à l'étude à l'une des trois compétences disciplinaires (MELS, 2006). En excluant les questions qui ne peuvent être associées à une société en particulier, nous observons qu'une majorité de questions portent sur des sujets associés au troisième cycle d'enseignement primaire (cinquième et sixième années), comme l'illustre la figure 2. Le léger déséquilibre entre les deux cycles d'enseignement peut être attribué au hasard des enseignants qui ont recommandé le site Alloprof à leurs élèves ou à la capacité des élèves plus vieux d'interagir sur un forum en ligne.

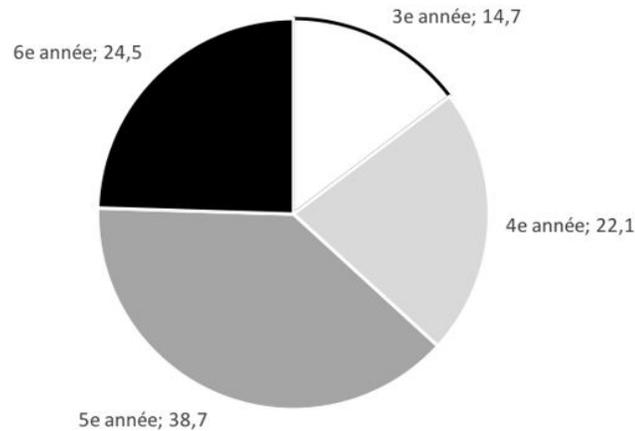


Figure 2. Répartition des questions selon l'année scolaire établie en fonction de la société visée par la question (%).

La figure 3 illustre, en revanche, une tendance lourde observée dans l'analyse des questions. Elle montre en effet que la vaste majorité des questions répertoriées vise des contenus associés à la compétence 1, *Lire l'organisation d'une société sur son territoire* (CD1). Cette donnée peut être un indicateur de l'attention que les enseignants portent à certains aspects du programme de formation en univers social. Ainsi, on peut formuler l'hypothèse que les enseignants concentrent leurs énergies et leur temps à décrire les sociétés vues en compétence 1, qui sont toutes situées sur le territoire du Québec actuel, plutôt qu'à s'interroger sur le changement (CD2) et à comparer les sociétés (CD3).

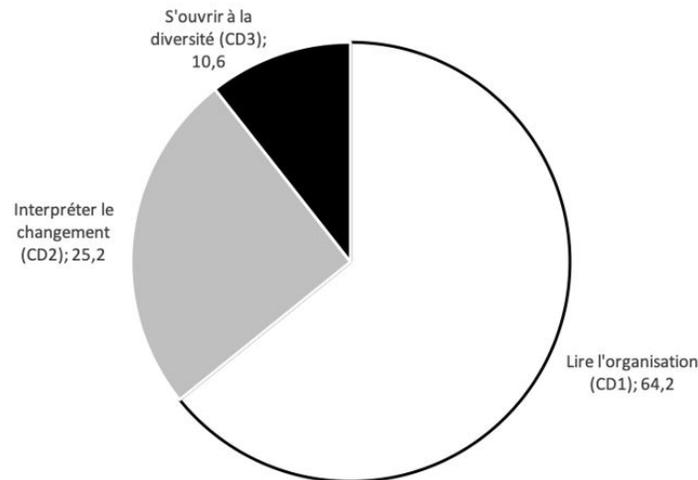


Figure 3. Répartition des questions selon les compétences disciplinaires établie en fonction de la société visée par la question (%).

La figure 4 montre qu'un très grand nombre de questions n'ont pu être directement associées à une société à l'étude. Une partie de cette situation s'explique par notre méthode de codage. Nous avons fait le choix d'associer une question à une société seulement lorsqu'il était possible de faire un lien direct avec un élément de contenu du programme ou de la progression des apprentissages afin de minimiser les biais dans le codage. Cela dit, ce genre de question peut témoigner de différentes réalités. D'abord, on peut supposer que les enseignants enrichissent et complètent les contenus du programme de formation afin de proposer des séquences d'enseignement-apprentissage plus complètes et significatives. Par exemple, nous avons classé dans la catégorie « indéterminée » plusieurs questions portant sur les guerres mondiales parce qu'elles ne sont pas explicitement mentionnées dans le programme de formation. On peut facilement argumenter qu'il est intéressant, voire essentiel, d'aborder les guerres mondiales et leurs conséquences pour expliquer le changement au Québec entre 1905 et 1980, même si ces événements ne sont pas nommés dans les prescriptions ministérielles. Ensuite, on peut penser qu'un certain nombre d'enseignants s'éloignent plus ou moins fréquemment des lignes directrices du programme de formation par choix ou par méconnaissance de celui-ci.

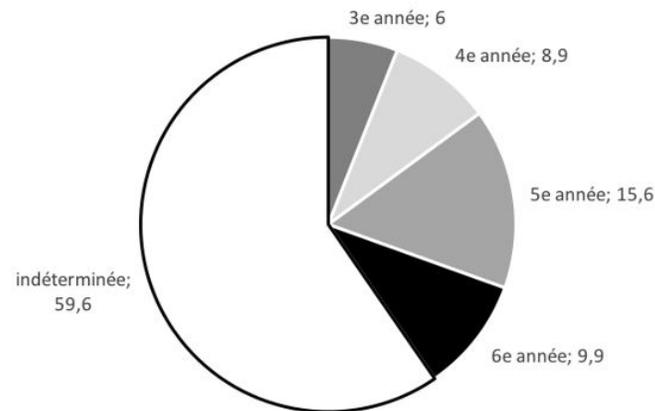


Figure 4. Répartition des questions selon l'année scolaire établie en fonction de la société visée par la question (%).

Dans l'analyse des questions, nous utilisons deux catégories qui nous permettent d'évaluer la nature des questions formulées par les élèves. Nous avons d'abord classé les questions selon leur type : ouverte ou fermée. La figure 5 montre que la majorité des questions de contenu — nous avons exclu les questions qui ne portaient pas spécifiquement sur la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté — sont fermées. Tout de même, une proportion significative de celles-ci, soit 41,8 %, sont ouvertes. Cette donnée indique que les élèves ne sont pas strictement confrontés à des questions de repérage d'information du type « En quelle année a été fondée Québec ? »

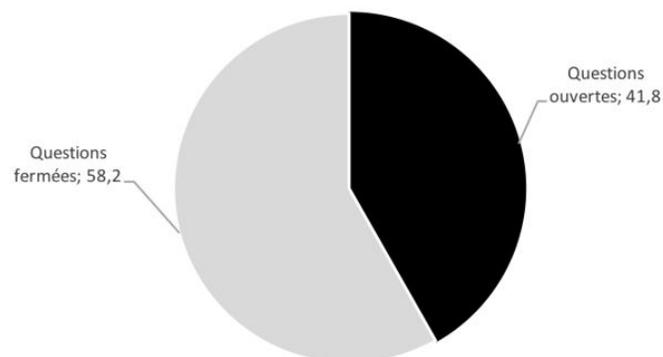


Figure 5. Répartition des questions de contenu selon le type (ouverte ou fermée) (%).

Nous avons aussi classé les demandes des élèves en fonction du type de question en lien avec les écrits de van Drie et van Boxtel (2008). La figure 6 montre que les questions de description forment la vaste majorité des questions répertoriées. Elle révèle également une tendance semblable à celle de la figure 3, c'est-à-dire que la causalité et la comparaison ne sont pas au cœur des préoccupations des élèves. L'évaluation est encore moins représentée dans les questions. Cela renforce l'idée que les élèves sont surtout amenés à décrire des sociétés lorsqu'ils font de la géographie et de l'histoire en classe. Ainsi, on ne porterait pas une grande attention à réfléchir aux causes des événements, à comparer les phénomènes historiques et les sociétés, ni à évaluer les informations historiques disponibles. Ces données ne nous informent pas nécessairement sur la capacité des élèves à réaliser ces opérations, mais bien sur ce que les enseignants leur demandent de faire.

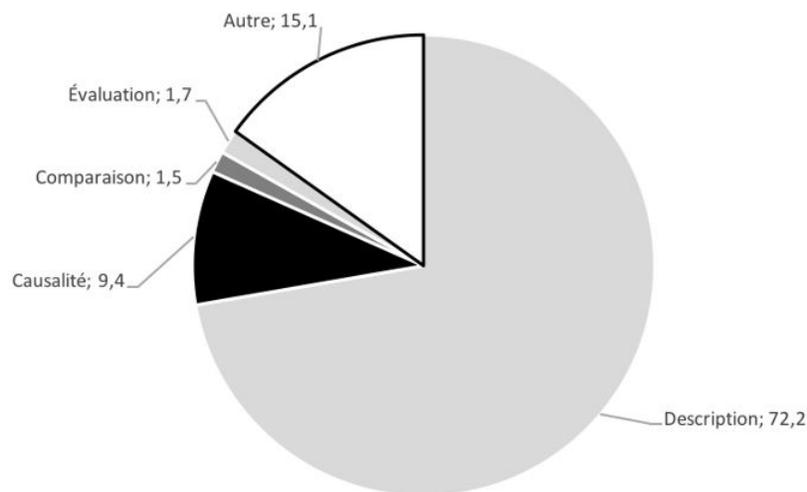


Figure 6. Répartition des questions en fonction du type de question (selon van Drie et van Boxtel, 2008) (%).

Nous avons également classé les questions en fonction des besoins exprimés par l'élève. Cette catégorie a émergé au fil du codage des questions et nous apparaît pertinente parce qu'elle jette de la lumière sur le type de tâche qui est proposé à l'élève. La figure 7 montre que la vaste majorité des questions vise un contenu sans préciser le besoin. Une question comme « Quel est le plus grand pays du monde ? » serait

répertoriée dans cette catégorie. Il est intéressant de remarquer que près de 18 % des questions sont des demandes d'aide pour la préparation à des examens de connaissances. Plusieurs élèves demandent en effet des stratégies pour étudier et mémoriser les informations en prévision des examens, comme cet élève qui demande : « J'ai un examen d'histoire les régions physiographiques le 19 janv pouvez m'aide svp (*sic*) ». On remarque que près de 12 % des élèves demandent des ressources comme des documents et des exercices pour se préparer eux-mêmes à leurs travaux et examens. Ces demandes montrent que les élèves font preuve d'une certaine autonomie dans leur travail en univers social puisqu'ils ne cherchent pas à ce qu'un adulte leur fournisse une réponse déjà construite. Enfin, presque 8 % des questions constituent une demande d'aide concernant des travaux sous forme de devoirs, de projets ou de présentations, ce qui témoigne du fait que les élèves ne sont pas soumis qu'à des examens en univers social.

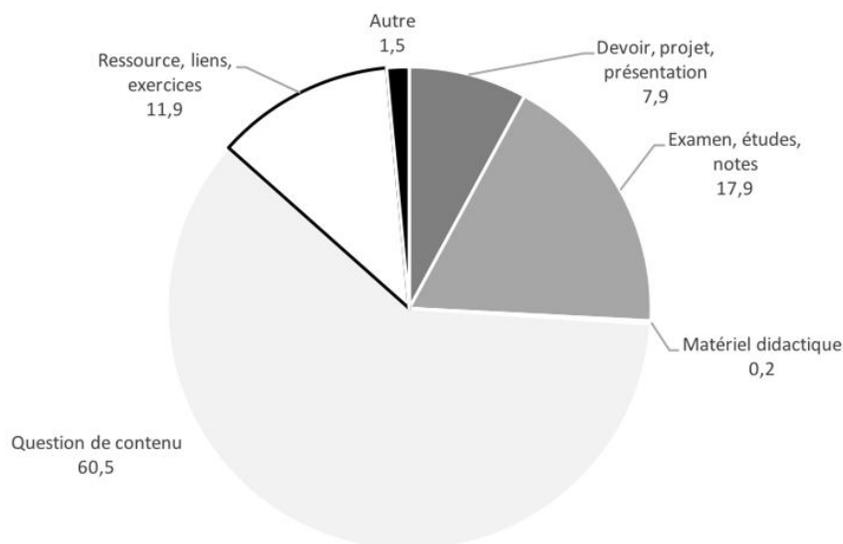


Figure 7. Répartition des questions en fonction des besoins exprimés par l'élève (%).

Il est intéressant d'explorer les liens qui peuvent exister entre les données présentées jusqu'à maintenant. Pour le faire, nous avons utilisé un test de corrélation Khi carré de Pearson dans le logiciel SPSS. Le croisement entre certaines des données contribue à brosser le portrait de l'enseignement des sciences humaines au primaire. Le tableau 4 révèle une dépendance entre la discipline visée par la question et trois autres

variables. Nous remarquons d'abord une relation significative entre le fait de poser des questions ouvertes ou fermées et la discipline visée par la question. Il semble que les élèves posent significativement plus de questions ouvertes lorsqu'ils s'interrogent sur l'histoire que sur les autres disciplines du domaine de l'univers social.

Nos données indiquent qu'il existe un lien entre le type de question posée et la discipline visée. En effet, il est plus probable que les questions portant sur la géographie soient des questions de description, alors que plus de questions de causalité, de comparaison et d'évaluation sont posées en histoire. On doit évidemment reconnaître que la nature de la discipline historique incite davantage à poser des questions sur les causes des événements. Par contre, on pourrait très bien proposer des tâches aux élèves sur la comparaison entre les territoires ou sur l'évaluation de l'impact de la présence d'une ressource naturelle sur le territoire, par exemple. En ce sens, il semble que l'idée selon laquelle la géographie à l'école devrait aller plus loin que la description de l'espace pour s'intéresser aux problèmes liés à l'organisation et à l'aménagement du territoire (Laurin, 2009) tarde à faire son chemin.

Notre analyse révèle un lien significatif entre la discipline visée et le besoin exprimé par l'élève dans sa question. Il semble que les élèves qui demandent de l'aide par rapport à un examen le font plus souvent en mentionnant « l'univers social » plutôt qu'une discipline spécifique. Dans une moindre mesure, ils demandent également plus d'aide pour les examens en lien avec la géographie qu'avec l'histoire.

Tableau 4. Lien entre la discipline visée par la question et les autres variables (test Khi carré de Pearson)

Facteur	Signification statistique (<i>P</i>)	V de Cramer	Ampleur de la relation
Question ouverte ou fermée	.000	.366	Forte
Type de question	.000	.293	Modérée
Besoin exprimé par l'élève	.000	.278	Modérée

Nous avons cherché à vérifier si l'année scolaire avait un impact quelconque sur le type de question posée par les élèves. D'emblée, il nous semble tout à fait attendu que le degré de complexité des questions posées par les élèves augmente au fil de leurs apprentissages. Pour le vérifier, nous avons déduit l'année scolaire de l'élève en croisant les données sur la société visée par la question et le tableau du programme de formation

qui prescrit la séquence d'enseignement de chaque société (MELS, 2006), comme l'illustre le tableau 2. Notre analyse, résumée dans le tableau 5, révèle d'abord qu'il existe un lien entre l'année scolaire et le fait que les élèves posent des questions ouvertes ou fermées. En effet, plus les élèves avancent dans leur cheminement scolaire, plus ils ont tendance à poser des questions ouvertes. On remarque aussi qu'ils ont tendance à poser davantage de questions fermées lorsque le sujet de la question ne peut être associé directement à un élément de contenu du programme de formation. Cela peut nous inciter à penser que le fait de s'éloigner du programme, par méconnaissance de celui-ci ou pour l'enrichir, ne mène généralement pas à des questions ou des tâches plus complexes.

Nous avons relevé une relation significative, quoique modérée, entre le niveau scolaire des élèves et le type de question posée. Encore ici, plus les élèves avancent dans leur cheminement scolaire, plus ils posent des questions axées sur la causalité. Nous constatons que lorsque le sujet de la question n'a pu être associé à un contenu spécifique du programme de formation, et donc à une année scolaire, la tendance s'inverse. Les élèves n'ont pas assez posé de questions de comparaison ou d'évaluation pour que nous puissions observer une tendance claire.

Enfin, il semble que les élèves posent systématiquement plus de questions d'histoire que de géographie, peu importe leur niveau scolaire. Nous notons cependant une quantité disproportionnée de questions de géographie lorsque celles-ci ne peuvent être associées à un élément de contenu spécifique du programme de formation. Cette situation peut s'expliquer de deux façons. D'abord, le programme de formation prescrit l'exploration des différences entre le Québec et une société non démocratique au choix de l'enseignant vers 1980 en sixième année. Ainsi, lorsqu'un élève pose une question sur la localisation de l'Ouganda ou de la capitale du Maroc, par exemple, il peut être en train de travailler sur cette partie du programme qui est laissée à la discrétion de l'enseignant. On peut aussi envisager que les enseignants proposent des projets de géographie aux élèves afin de leur donner une culture générale en la matière, ce qui les mènerait à sortir des balises fixées par le programme de formation, comme lorsqu'un élève demande « quel est le plus grand pays du monde ? ».

Tableau 5. Lien entre le niveau scolaire des élèves et les autres variables (test Khi carré de Pearson)

Facteur	Signification statistique (P)	V de Cramer	Ampleur de la relation
Question ouverte ou fermée	.000	.266	Modérée
Type de question	.000	.195	Modérée – faible
Discipline visée	.000	.226	Modérée

Discussion

Nos données laissent entendre que l'histoire tient le haut du pavé dans le domaine d'apprentissage de l'univers social. En effet, l'histoire fait l'objet de plus de questions et, surtout, de plus de questions ouvertes. Cela signifie que les élèves, lorsqu'ils s'interrogent sur l'histoire, ont moins tendance à poser une question simple et fermée que lorsqu'ils s'interrogent sur la géographie. Nous avons remarqué que proportionnellement, plus de questions de causalité, de comparaison et d'évaluation sont posées en histoire qu'en géographie. Cette donnée laisse entendre que les tâches que l'on propose aux élèves compteraient un volet historique plus développé, plus complexe. Rappelons que l'histoire et la géographie sont réunies au sein d'un même cours au primaire. Cela fait en sorte que la plupart des tâches proposées aux élèves devraient viser les deux disciplines en même temps. Nos données indiquent cependant que les enseignants semblent miser plus sur l'histoire pour expliquer les sociétés que sur la géographie. Il semble donc que les façons de faire actuelles ne favorisent pas le développement d'une réelle perspective géographique sur l'organisation des sociétés.

De manière générale, nous avons remarqué que la vaste majorité des questions posées par les élèves étaient des questions de description. Ainsi, il semble qu'on demande généralement aux élèves de décrire des phénomènes historiques et géographiques plutôt que de les expliquer. Cependant, nous avons aussi remarqué une tendance à poser plus de questions ouvertes et de questions de causalité, de comparaison et d'évaluation chez les élèves du troisième cycle. On peut y voir une forme d'adaptation des enseignants à ce qu'ils croient que les élèves sont capables d'accomplir en fonction de leur niveau scolaire. Malgré cela, les questions fermées et de description restent la norme.

Conclusion

Nous avons entamé cette recherche avec l'objectif général d'en apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines dans les classes primaires du Québec. Ce faisant, nous avons classé les questions posées par des élèves sur le forum de discussion du site Alloprof en fonction de critères relatifs au programme de formation, à des éléments de la pensée historique et aux besoins exprimés par les élèves. Ces critères nous permettent d'en savoir plus sur les contenus visés par l'enseignement dispensé à ces élèves et sur la nature des tâches qui leur sont proposées. Les questions posées par les élèves portent prioritairement sur l'histoire des sociétés situées sur le territoire du Québec actuel dans une dynamique descriptive. Par extension, nous pouvons supposer que les apprentissages réalisés correspondent à ces paramètres, mais des recherches supplémentaires et des observations en classe seraient nécessaires pour le vérifier.

Nous envisageons le prolongement de cette recherche sous deux angles. D'abord, poursuivre la construction de notre compréhension de ce qui se passe en classe d'univers social au primaire par divers moyens comme l'analyse des appels logés au service téléphonique d'Alloprof et par des observations non participantes sur le terrain. Comme nous l'avons déjà mentionné, les recherches au Québec et ailleurs dans le monde montrent déjà de manière assez convaincante qu'il est possible de mettre sur pied des activités qui donnent lieu à des apprentissages significatifs, mais au prix de grands investissements de temps et d'énergie. En revanche, nous considérons qu'il est primordial de brosser le portrait de ce qui se déroule dans une classe ordinaire pour agir plus efficacement, à grande échelle, sur l'enseignement des sciences humaines au primaire, en formation initiale notamment. Ensuite, il nous apparaît essentiel de s'intéresser à ce que les élèves apprennent effectivement après avoir réalisé les tâches proposées. Dans la foulée de recherches comme celle de Déry (2008) et de travaux comme ceux d'Éthier, Lefrançois, Boutonnet, Joly-Lavoie et Lanoix (2018), il importe de mesurer les effets des tâches et activités proposées aux élèves sur leurs apprentissages, que ce soit par des entrevues ou des tâches complémentaires qui permettent de mesurer plus précisément ce que les élèves sont capables d'accomplir.

Concluons en rappelant que nous avons tout de même noté des éléments intéressants à travers les questions des élèves. En outre, une proportion significative des questions étaient ouvertes et la part de questions ouvertes augmente chez les élèves

plus âgés. Ces observations nous portent à penser qu'il existe une volonté chez les enseignants de proposer des tâches plus complexes et plus proches d'éléments de la pensée historique aux élèves. En prenant appui sur cette hypothèse pour la suite de nos recherches, nous chercherons à comprendre les facteurs qui favorisent ou limitent les occasions de proposer de telles tâches aux élèves.

Références

- Almeida, P. A. (2012). Can I ask a question? The importance of classroom questioning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 634–638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.116>
- Araújo-Oliveira, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement de sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 64–96. <https://doi.org/10.7202/1018457ar>
- Araújo-Oliveira, A. (2014). Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire ? Conceptions de futurs enseignants en formation initiale. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 175–196). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ayache, M. et Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative. Une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2), 33–46. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657490/document>
- Baram Tsabari, A. et Yarden, A. (2005). Characterizing childrens' spontaneous interests in science and technology. *International Journal of Science Education*, 27(7), 803–826. doi: 10.1080/09500690500038389
- Blau Portnoy, L. et Rabinowitz, M. (2014). What's in a domain: Understanding how students approach questioning in history and science. *Educational Research and Evaluation*, 20(2), 122–145. <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.885844>
- Cavey, L. O. et Mahavier, W. T. (2010). Seeing the potential in students' questions. *The Mathematics Teacher*, 104(2), 133–137. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/20876802>
- Chin, C. et Brown, D. E. (2002). Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science. *International Journal of Science Education*, 24(5), 521–549. <https://doi.org/10.1080/09500690110095249>

- Chin, C. et Osborne, J. (2008). Students' questions : A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1–39. <https://doi.org/10.1080/03057260701828101>
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, A. Meunier et M.-A. Éthier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : Recherches récentes* (p. 213–245). Montréal, QC : Multimondes.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2012). Construire le sens des concepts en univers social au primaire : quelques considérations théoriques et une activité à réaliser en classe. *Vivre le primaire*, 25(3), 51–53. Accessible par <https://aqep.org/revues/vivre-primaire-vol-25-no3/>
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2014). Conceptualiser l'histoire ouvrière au primaire. Expérience d'apprentissage de l'histoire locale. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 49–81). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Déry, C. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez les élèves du 3e cycle du primaire* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://archipel.uqam.ca/1304/1/D1671.pdf>
- Déry, C. et Ferragne-Ducasse, L. (2014). La planification de l'enseignement de l'univers social en classe multiâge. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 235–248). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (dir.). (2011). *Didactique de l'univers social au primaire*. Montréal, QC : ERPI.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., Boutonnet, V., Joly-Lavoie, A. et Lanoix, A. (2018, 3 mai). *Le développement de la pensée historique en classe*. Communication présentée au 5e colloque international du CRIFPE, Montréal, QC.

- Kaya, S. (2015). The effect of the type of achievement grouping on students' question generation in science. *Australian Association for Research in Education*, 42(4), 429–441. doi: 10.1007/s13384-014-0164-x
- Laferrière, I. et Martel, V. (2014a). Étudier en sixième année les événements ayant marqué la société québécoise entre 1905 et 1980 par le son, le mouvement et l'écrit. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 297–302). Québec, QC : Multimondes.
- Laferrière, I. et Martel, V. (2014b). Mieux comprendre une société non démocratique par la littérature : une manière d'humaniser l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 181–186). Québec, QC : Multimondes.
- Larouche, M.-C. et Araújo-Oliveira, A. (2014). Introduction. Quels enseignement et apprentissage des sciences humaines au primaire treize ans après l'implantation du programme de formation de l'école québécoise ? Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 1–15). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C., Landry, N. et Fillion, P.-L. (2014). « Ça a commencé qu'y avait des draveurs... » Étude exploratoire du raisonnement d'élèves du 3e cycle primaire en Histoire-géographie au terme d'une expérience patrimoniale. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 19–47). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C., Landry, N. et Fillion, P.-L. (2015). Conception et étude d'un dispositif muséo-techno-didactique pour le raisonnement en sciences humaines d'élèves québécois de 5e année du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 293–319. Repéré à <https://mje.mcgill.ca/article/view/9148>

- Larouche, M.-C., Meunier, A. et Lebrun, N. (2012). Ressources muséales, TIC et univers social au primaire : résultats d'une recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 171–192. <https://doi.org/10.7202/1013122ar>
- Laurin, S. (2009). Pourquoi et comment enseigner la géographie au primaire. Dans J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques* (p. 27–45). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Lebrun, J. (2006). Les manuels scolaires « réformés » du primaire : Quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves ? Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 33–54). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J. (2014). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires. La survalorisation de la mise en activité de l'élève. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 107–124). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, J. et Araújo-Oliveira, A. (dir.). (2009). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Lebrun, N., Gagné, C. et Lalongé, P. (dir.). (2006). *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*. Montréal, QC : Éditions nouvelles.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Demers, S. et Fink, N. (2014). Agentivité, citoyenneté et manuels scolaires au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 125–147). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Leikin, R., Koichu, B., Berman, A. et Dinur, S. (2017). How are questions that students ask in high level mathematics classes linked to general giftedness? *ZDM Mathematics Education*, 49(1), 65–80.

- Lenoir, Y., Hasni, A., Lebrun, J., Larose, F., Maubant, P., Lisée, V., . . . Routhier, S. (2007). L'utilisation des manuels scolaires dans les écoles du Québec. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à aujourd'hui* [cédérom d'accompagnement]. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Logtenberg, A., van Boxtel, C. et van Hout-Wolters, B. (2009). Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 179–198. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0041-6>
- Martel, V. et Boutin, J.-F. (2008). La littérature illustrée comme objet didactique : l'exemple de l'Histoire sous la loupe du LIMIER. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(2), 179–187. <https://doi.org/10.7202/1017502ar>
- Martel, V., Cartier, S. et Butler, D. (2014). Pratiques pédagogiques visant l'apprentissage par la lecture en sciences humaines au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 83–105). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire* (Chap. 7, Domaine de l'univers social). Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle* (Chap. 7, Domaine de l'univers social). Québec, QC : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Progression des apprentissages : Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_univers-social_2009.pdf

-
- Poyet, J. (2009). *Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/3587>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123–147). Montréal, QC : ERPI.
- Stokhof, H. J. M., De Vries, B., Martens, R. L. et Bastiaens, T. J. (2017). How to guide effective student questioning: a review of teacher guidance in primary education. *Review of Education*, 5(2), 123–165. Repéré à <https://doi.org/10.1002/rev3.3089>
- Van Drie, J. et van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning : Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>