

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux	xii
Liste des schémas	xiv
Liste des cartes	xv
Liste des graphiques	xvi
Liste des acronymes	xix
Remerciements	xxi
Introduction	1
Chapitre I : La problématique	4
1. Notre objectif de recherche	5
1.1 But, objectifs et pertinence de la recherche	5
1.2 Revue de la documentation.....	8
2. L'état de l'enseignement des sciences humaines au primaire au Québec à la fin du XX ^e siècle	10
2.1 La réforme des années 1980 et ses orientations en sciences humaines .	10
2.2 Les années 1990 : une période de réflexion sur l'éducation	14
Chapitre II : Le cadre théorique	22
1. Les représentations sociales	23
1.1 La composition d'une représentation sociale	26

2. L'univers social	30
2.1 L'histoire et les objectifs de son enseignement	31
2.2 La géographie et les objectifs de son enseignement	34
2.3 L'éducation à la citoyenneté et les objectifs de son enseignement	36
Chapitre III : La méthodologie	40
1. L'analyse qualitative, l'approche de Merriam et l'étude de cas	41
2. La collecte de données	44
2.1 Les entrevues semi-dirigées : avantages et limites	45
2.1.1 Validité et fiabilité des données de l'entrevue	46
2.1.2 Les entrevues semi-dirigées : le détail des opérations	48
2.1.3 L'utilisation du logiciel N'Vivo	48
2.2 Les notes personnelles du chercheur : avantages et limites	49
2.3 Notre grille de codage : fiabilité et utilisation	50
3. Une description du contexte scolaire lié à notre étude	55
3.1 La Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois	61
4. Une description des participantes à cette étude	62
4.1 Un regard macroscopique des participantes	68
Chapitre IV : Les représentations des enseignantes liées à l'histoire : les résultats de recherche	75
1. La définition de l'histoire (RHIS)	76
2. La provenance de leurs représentations (PROVENANCE RHIS)	86
2.1 Une analyse détaillée du code Provenance RHIS-études	90
2.2 Une analyse détaillée du code Provenance RHIS-famille	91

2.3 Une analyse détaillée du code Provenance RHIS-vie adulte	92
3. L'évolution de leurs représentations (MODIFICATIONS RHIS)	92
4. La comparaison de leurs représentations avec celles de leurs collègues (RHIS PARTAGÉECOLL)	95
Chapitre V : Les représentations des enseignantes liées à la géographie : les résultats de recherche	99
1. La définition de la géographie (RGEO)	100
2. La provenance de leurs représentations (PROVENANCE RGEO)	107
2.1 Une analyse détaillée du code Provenance RGEO-études	110
2.2 Une analyse détaillée du code Provenance RGEO-famille	112
2.3 Une analyse détaillée du code Provenance RGEO-vie adulte	113
3. L'évolution de leurs représentations (MODIFICATIONS RGEO)	114
4. La comparaison de leurs représentations avec celles de leurs collègues (RGEO PARTAGÉECOLL)	116
Chapitre VI : Les représentations des enseignantes liées à l'éducation à la citoyenneté : les résultats de recherche	119
1. La définition de l'éducation à la citoyenneté (REDC)	120
2. La provenance de leurs représentations (PROVENANCE REDC)	127
2.1 Une analyse détaillée du code Provenance REDC-études	131
2.2 Une analyse détaillée du code Provenance REDC-famille	133
2.3 Une analyse détaillée du code Provenance REDC-vie adulte	133
3. L'évolution de leurs représentations (MODIFICATIONS REDC)	134
4. La comparaison de leurs représentations avec celles de leurs collègues (REDC PARTAGÉECOLL)	136

Chapitre VII : L'enseignement de l'univers social : les résultats de recherche	139
1. L'utilité de l'enseignement de l'univers social au primaire	140
2. La place accordée à l'univers social dans leur enseignement	144
3. La compréhension du programme de formation et son utilisation par les enseignantes	148
4. L'évolution de leur pratique par rapport à l'univers social	152
5. Comment et avec quoi enseignent-elles l'univers social dans leurs classes?	156
Chapitre VIII : L'interprétation des résultats	160
1. Les représentations sociales des enseignantes quant aux disciplines de l'univers social	161
1.1 L'interprétation des résultats pour la discipline de l'histoire	162
1.2 L'interprétation des résultats pour la discipline de la géographie	169
1.3 L'interprétation des résultats pour la discipline de l'éducation à la citoyenneté	173
2. Les représentations sociales des enseignantes quant à l'enseignement de l'univers social	175
Conclusion	186
Bibliographie	190
Annexes	207
Annexe 1 : Formulaire de consentement	208
Annexe 2 : Canevas d'entrevue	212
Annexe 3 : Grille de codage	220

Annexe 4 : Lettre de consentement de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois	224
Annexe 5 : Certificat d'éthique de l'Université de Montréal	226

Liste des tableaux

Tableau 1.1	Objectifs généraux en sciences humaines au primaire. Programme d'études de 1981	13
Tableau 3.1	Types de matériels présents dans notre enquête	46
Tableau 3.2	Système d'indexation des entrevues	51
Tableau 3.3	Fiabilité du codage E07-02	53
Tableau 3.4	Fiabilité du codage E07-05	53
Tableau 3.5	Fiabilité du codage : analyse globale E07-02 et E07-05	54
Tableau 3.6	Fiabilité du codage E07-03	54
Tableau 3.7	Fiabilité du codage E07-18	54
Tableau 3.8	Fiabilité du codage : analyse globale E07-03 et E07-18.....	55
Tableau 3.9	Portrait du secteur primaire à la Commission scolaire Western Quebec en 2006	59
Tableau 3.10	Portrait du secteur primaire « francophone » en Abitibi-Témiscamingue en 2006	60
Tableau 3.11	Liste des écoles primaires de la CSOB	64
Tableau 3.12	Description des participantes à l'étude	65
Tableau 4.1	Mots-clés associés à l'histoire	77
Tableau 4.2	Définition de l'histoire. Jumelage conceptuel : 2 composantes	82
Tableau 4.3	L'apport de l'expérience dans la complexité de la définition de l'histoire	83
Tableau 5.1	Mots-clés associés à la géographie	101
Tableau 5.2	Définition de la géographie. Jumelage conceptuel : 2 composantes	105
Tableau 5.3	Définition de la géographie. Jumelage conceptuel : 3 composantes	105

Tableau 5.4	L'apport de l'expérience dans la complexité de la définition de la géographie	106
Tableau 6.1	Mots-clés associés à l'éducation à la citoyenneté	121
Tableau 6.2	Définition de l'éducation à la citoyenneté. Jumelage conceptuel : 2 composantes	124
Tableau 6.3	Définition de l'éducation à la citoyenneté. Jumelage conceptuel : 3 composantes	125
Tableau 6.4	L'apport de l'expérience dans la complexité de la définition de l'éducation à la citoyenneté	126

Liste des schémas

Schéma 1.1	La grille-matières du primaire renouvelée	19
Schéma 2.1	La composition d'une représentation sociale	28
Schéma 4.1	Une représentation de l'histoire en lien avec la définition et les mots-clés des enseignantes	85
Schéma 5.1	Une représentation de la géographie en lien avec la définition et les mots-clés des enseignantes	109
Schéma 6.1	Une représentation de l'EDC en lien avec la définition et les mots-clés des enseignantes	128
Schéma 8.1	Catégorisation de la représentation sociale de l'histoire par les enseignantes du primaire de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois	168
Schéma 8.2	Catégorisation de la représentation sociale de la géographie par les enseignantes du primaire de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois	171
Schéma 8.3	Catégorisation de la représentation sociale de l'éducation à la citoyenneté par les enseignantes du primaire de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois	176
Schéma 8.4	Éléments conceptuels de la représentation de l'enseignement de l'univers social	182
Schéma 8.5	Éléments conceptuels quant à l'enseignement de l'univers social	185

Liste des cartes

Carte 3.1	Le territoire des commissions scolaires francophones en Abitibi-Témiscamingue	57
Carte 3.2	Le territoire de la commission scolaire anglophone présente sur le territoire de l’Abitibi-Témiscamingue	58
Carte 3.3	Territoire desservi par la Commission scolaire de l’Or-et-des-Bois	63

Liste des graphiques

Graphique 3.1	La formation universitaire des enseignantes	70
Graphique 3.2	Les programmes de formation des enseignantes	70
Graphique 3.3	Nombre d'années en enseignement	71
Graphique 3.4	Les champs d'intervention des participantes	72
Graphique 3.5	La diversité d'expertise des enseignantes	73
Graphique 4.1	Définition de l'histoire des enseignantes en lien avec celle du MELS	80
Graphique 4.2	Définition de l'histoire : orientations conceptuelles	81
Graphique 4.3	Provenance des représentations de l'histoire	88
Graphique 4.4	Nombre d'enseignantes par type de provenance (Provenance RHIS)	88
Graphique 4.5	Enseignantes ayant une provenance liée à leurs représentations (Provenance RHIS).....	89
Graphique 4.6	Enseignantes ayant deux provenances liées à leurs représentations (Provenance RHIS)	89
Graphique 4.7	Influence de l'école secondaire (Provenance RHIS-études)....	91
Graphique 4.8	Influence de la vie adulte (Provenance RHIS-vie adulte)	93
Graphique 4.9	Modifications liées à leurs représentations de l'histoire	94
Graphique 4.10	Raisons de la modification de leurs représentations de l'histoire	94
Graphique 4.11	Est-ce que votre représentation de l'histoire est partagée par vos collègues?	98
Graphique 4.12	Est-ce que vous discutez de la discipline historique avec vos collègues?	98
Graphique 5.1	Définition de la géographie des enseignantes en lien avec celle du MELS	103
Graphique 5.2	Définition de la géographie : orientations conceptuelles	104
Graphique 5.3	Provenance des représentations de la géographie	108

Graphique 5.4	Pourcentage d'enseignantes par type de provenance (Provenance RGEO)	110
Graphique 5.5	Enseignantes ayant une provenance liée à leurs représentations (Provenance RGEO)	111
Graphique 5.6	Influence du monde de l'éducation (Provenance RGEO-études)	111
Graphique 5.7	Influence de l'école secondaire (Provenance RGEO-études) ..	112
Graphique 5.8	Influence de la vie adulte (Provenance RGEO-vie adulte)	113
Graphique 5.9	Modifications liées à leurs représentations de la géographie ...	115
Graphique 5.10	Raisons de la modification de leurs représentations de la géographie	116
Graphique 5.11	Est-ce que votre représentation de la géographie est partagée par vos collègues?	117
Graphique 5.12	Est-ce que vous discutez du domaine de la géographie avec vos collègues?	117
Graphique 6.1	Définition de l'EDC des enseignantes en lien avec celle du MELS	122
Graphique 6.2	Définition de l'EDC : orientations conceptuelles	123
Graphique 6.3	Provenance des représentations de l'éducation à la citoyenneté	129
Graphique 6.4	Nombre d'enseignantes par type de provenance (Provenance REDC)	130
Graphique 6.5	Enseignantes ayant une provenance liée à leurs représentations (Provenance REDC).....	131
Graphique 6.6	Modifications liées à leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté	135
Graphique 6.7	Raisons de la modification de leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté	135
Graphique 6.8	Est-ce que votre représentation de l'éducation à la citoyenneté est partagée par vos collègues?	137
Graphique 6.9	Est-ce que vous discutez de l'éducation à la citoyenneté avec vos collègues?	138
Graphique 7.1	Pourquoi enseignons-nous l'univers social au primaire?	143
Graphique 7.2	L'enseignement de l'univers social au primaire. Est-ce pertinent?	144

Graphique 7.3	À quelle fréquence enseignez-vous l'univers social?	145
Graphique 7.4	Comment enseignez-vous l'univers social?	147
Graphique 7.5	L'univers social est-il intégré à d'autres matières dans votre enseignement?	147
Graphique 7.6	La compréhension du programme de formation par les enseignantes	148
Graphique 7.7	Utilisez-vous votre programme de formation dans la planification de votre enseignement en univers social?	150
Graphique 7.8	Utilisation du programme en fonction des années d'expérience des participantes	151
Graphique 7.9	Êtes-vous au courant des recherches en didactique dans le domaine de l'univers social?	151
Graphique 7.10	Est-ce que l'univers social s'enseigne à tous les niveaux?	153
Graphique 7.11	Est-ce que l'enseignement de l'univers social devient plus facile avec les années?	154
Graphique 7.12	Est-ce que les cours d'univers social au primaire préparent adéquatement les élèves pour le secondaire?	156
Graphique 7.13	Formules pédagogiques employées par les enseignantes	157
Graphique 7.14	Les outils utilisés pour enseigner l'univers social	157
Graphique 7.15	Les outils souhaités par les enseignantes	158

Liste des acronymes

APHCQ	Association des professeurs d'histoire des collèges du Québec
APHQ	Association des professeurs d'histoire du Québec
BEPEP	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
BO	Baccalauréat en orthopédagogie
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSOB	Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois
EDC	Éducation à la citoyenneté
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MRC	Municipalité régionale de comté
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQAH	Université du Québec à Hull
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

À Manon, Jacob et Mathis pour votre patience et votre inlassable soutien. Sans vous, rien de ceci n'aurait vu le jour!

Aux enseignantes ayant participé à cette étude : merci pour votre confiance. Vous avez tout mon respect et mon admiration dans la pratique de votre profession.

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier M. Jean-Pierre Charland, Ph. D., directeur de cette recherche, pour ses précieux commentaires, son sens critique et son dévouement à voir cette thèse complétée malgré les nombreuses années qui se sont écoulées depuis notre première rencontre. Nos discussions relatives à cette thèse ont toujours été importantes et marquantes dans mon cheminement.

Cette recherche a aussi été rendue possible grâce au soutien de nombreuses personnes qui par leur inspiration, leurs mots d'encouragement et leur entêtement à me voir terminer mes études de troisième cycle ont permis cette réalisation.

Merci à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois et à ses enseignantes pour leur temps et leur précieuse collaboration.

Merci à tous les cadres de l'UQAT pour leurs encouragements; notamment à M. Denis Martel pour avoir été ma conscience doctorale.

Merci à Mme Gisèle Maheux et à M. Raymond Hébert pour leurs précieux conseils et leur grande disponibilité. Merci à M. Vincent Crépeault et Mmes Channy Gingras et Sonia Houle pour leur précieuse collaboration dans l'atteinte de mes objectifs.

Merci à mes collègues de l'UER en sciences de l'éducation pour vos commentaires, vos suggestions et votre confiance.

Merci à toute l'équipe du campus de Val-d'Or, car, sans votre grande générosité, cette tâche aurait été beaucoup plus ardue!

Finalement, j'aimerais remercier ma famille et mes amis qui m'ont soutenu tout au long de cette aventure.

Introduction

Depuis les dernières années, nous avons travaillé au sein d'équipes de supervision de stage à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et nous sommes intervenu dans le cadre des cours en univers social¹ au Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP). Le message provenant de nos étudiants et nos actions dans le milieu scolaire nous révèlent un réel malaise quant au domaine de l'univers social, notamment en ce qui a trait aux connaissances et aux modalités didactiques prétendument requises et maîtrisées de la part du personnel enseignant. Nous aurions pu croire que les désagréments liés à la réforme² des sciences humaines de 1981, relevés par les rapports du Conseil supérieur de l'éducation, les consultations publiques des États généraux sur l'éducation, le « rapport Lacoursière » et le « rapport Inchauspé », pouvaient servir de garde-fous afin d'éviter de répéter les mêmes erreurs. Il est vrai que le ministère de l'Éducation, dans l'implantation de cette réforme, a mis sur pied des équipes de travail et formé des enseignantes de manière à mieux connaître le domaine de l'univers social. De plus, les maisons d'édition ont développé plusieurs nouvelles collections orientées vers les objectifs de formation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

¹ Dans le cadre de cette thèse, nous retrouverons deux concepts qui agiront à titre de synonymes : soit celui de l'« univers social » et celui de « sciences humaines ». Jusqu'à tout récemment, le ministère de l'Éducation employait le terme « sciences humaines » pour désigner le regroupement des cours d'histoire et de géographie (autant au primaire qu'au secondaire). Or, depuis la fin des années 1990, le vocable « univers social » a remplacé celui de « sciences humaines » dans les documents ministériels, mais, pour plusieurs intervenants du milieu scolaire, le mot « sciences humaines » est encore très présent. Ainsi, lorsque l'un de ces deux concepts apparaîtra dans ce document, il fera référence à la définition des « sciences humaines » de Legendre (2005 : 1218) tel que décrite dans son dictionnaire actuel de l'éducation (3^e édition) : « Domaine du savoir correspondant à ce que l'anglais appelle de façon moins ambitieuse « social sciences », c'est-à-dire principalement la psychologie comportementale et la sociologie, mais aussi l'ethnologie, les sciences politiques, juridiques, économiques, la géographie humaine, la linguistique et la démographie, etc. ». Puisque dans cette définition nous avons l'idée générale de ce que sont les sciences humaines, nous aimerions préciser que les disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté se retrouvent aussi incluses dans cette définition.

² Puisque ce vocable reviendra à quelques reprises à l'intérieur de cette thèse, nous avons choisi la définition du mot « réforme » tel que retrouvée dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (3^e édition) de Renald Legendre. Ainsi, ce terme fera état d'un : « Changement majeur, pertinent, bénéfique et progressif d'une situation, d'une chose ou d'une institution, d'un état initial insatisfaisant à un état amélioré » (Legendre, 2005 : 1165).

(MELS). Cependant, force est de constater qu'il existe une autre source au problème pour expliquer le peu d'intérêt pour l'enseignement de l'univers social.

Cette recherche découle notamment des observations de Martineau et Soulières (1991), qui ont soulevé le fait que les cours en sciences humaines au primaire n'ont été, généralement, que très peu offerts depuis 1980 selon les dispositions prévues par le ministère de l'Éducation. De nombreuses hypothèses ont été avancées par les chercheurs afin de mieux comprendre cet état de fait. Or, ces hypothèses n'ont pas abordé les représentations sociales des enseignantes comme des éléments susceptibles d'apporter une explication à leur problématique. En sachant que nos représentations structurent notre connaissance du monde, nous sommes à même de croire que, pour les enseignantes, elles influencent leur vision des disciplines, la construction de leur planification, le pilotage de leurs activités d'enseignement et l'évaluation qu'elles effectuent auprès des élèves.

L'objectif premier de notre étude sera de définir les représentations sociales d'enseignantes du primaire à l'égard des disciplines liées au domaine de formation de l'univers social (l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté³). Nous poursuivons également un second objectif à l'intérieur de cette thèse; nous souhaitons examiner si ces représentations sociales ont des incidences sur l'enseignement de ce domaine de formation. Nous serons ainsi en mesure d'évaluer comment leurs visions de ces disciplines se sont articulées et si cela concorde avec les directives du programme de formation de l'école québécoise.

De nombreuses études ont été réalisées sur les représentations sociales depuis l'introduction de ce concept par Moscovici (1961). Les représentations sont une construction mentale structurée « [...] par un ensemble organisé d'opinions, de pratiques, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (Abric, 1989 : 188). À l'intérieur de cette thèse, notre recherche sera balisée par l'insertion d'un « filtre individuel » au sein de l'analyse des représentations, car nous croyons que cette construction

³ Les concepts d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté seront définis à l'intérieur du chapitre deux (2).

mentale est influencée par le milieu qui nous entoure, mais aussi par les réflexions et l'expérience personnelle de l'individu.

Depuis les travaux de Martineau et Soulières (1991), trop peu de recherches ont porté sur la didactique des sciences humaines au primaire. Nous croyons qu'il est important d'apporter un nouvel éclairage sur les résultats de leurs travaux en fonction de nouveaux paramètres de recherche, soit les représentations sociales. Nous aborderons ce sujet par le biais d'une analyse qualitative basée sur une étude de cas. De nombreuses recherches en didactique au Québec axent leur méthodologie sur une analyse quantitative. Notre approche constitue une avenue intéressante afin d'interroger les enseignantes, mais aussi afin de leur donner la possibilité de s'exprimer sur des enjeux éducatifs. Ainsi, par la thématique choisie, notre but, nos objectifs et la méthodologie employée, cette recherche apporte un point de vue nouveau et pertinent dans ce champ disciplinaire au Québec.

Dans le cadre de cette enquête, notre démarche sera divisée en huit (8) chapitres. Le premier chapitre sera lié à la problématique de notre objet d'étude, le deuxième chapitre explicitera notre cadre théorique, le troisième chapitre portera sur une description des principaux axes méthodologiques utilisés tout au long de la recherche, ainsi qu'une exposition du contexte scolaire et des caractéristiques des enseignantes ayant pris part à l'étude. Par la suite, nous aurons quatre (4) différents chapitres traitant des résultats de notre recherche liés aux représentations sociales des enseignantes vis-à-vis de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté et de l'enseignement de l'univers social. Finalement, notre huitième chapitre traitera de l'interprétation générale des résultats.

CHAPITRE I

La problématique

Dans ce chapitre, nous circonscrivons notre problématique voulant que les représentations sociales soient en partie liées au problème des enseignantes à enseigner les sciences humaines au primaire.

Pour ce faire, nous précisons notre but, nos objectifs et la pertinence de cette recherche tout en passant en revue la documentation liée à notre thématique. Il nous apparaît aussi important de porter un regard sur l'état de l'enseignement des sciences humaines au Québec depuis la fin du XX^e siècle afin de bien camper les différents facteurs ayant influencé le développement de cette matière. Selon nous, les débats sociaux qu'a connus le Québec entourant l'évolution de cette discipline dans les vingt (20) dernières années font partie des éléments déterminants entourant le développement des représentations sociales des enseignantes.

1. NOTRE OBJET DE RECHERCHE

1.1 But, objectifs et pertinence de la recherche

Cette thèse a pour but de mieux comprendre les représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard des sciences humaines ainsi que de l'enseignement de ce domaine de formation. Dans le cadre de nos relations et de l'exercice de nos fonctions avec le milieu scolaire, nous avons perçu un réel malaise quant à l'enseignement de l'univers social en classe, mais aussi quant à l'intérêt du corps enseignant vis-à-vis d'une ou plusieurs des disciplines de ce domaine. En juxtaposant ces appréhensions avec les études didactiques québécoises portant sur les sciences humaines au primaire, nous croyons qu'il existe un potentiel de recherche inexploité dans ce champ d'expertise⁴. Ainsi, par le biais de cette thèse, nous souhaitons apporter notre contribution à l'avancement des savoirs didactiques québécois.

Notre regard sur la pratique enseignante, conjugué à différentes recherches universitaires, semble indiquer que les enseignantes au Québec ne suivent pas le programme

⁴ Bien que de récentes études portant sur le domaine de l'univers social ou de certaines de ses disciplines aient été publiées depuis quelques années, encore trop peu d'entre elles abordent l'enseignement au primaire. Tout récemment, Araùjo-Oliveira (2010) publia une thèse ciblant les enseignantes au primaire, ce qui ouvre la voie vers de nouvelles recherches. Ses réflexions ainsi que ses résultats viendront soutenir certains de nos propos.

prescrit par le MELS. Cet état de fait occasionne ainsi une « carence » importante chez les élèves en ce qui a trait aux savoirs, mais aussi aux compétences que ceux-ci doivent acquérir dans leur parcours scolaire. Cette problématique n'est pas nouvelle, car Martineau et Soulières (1991) l'avaient déjà évoquée à la fin des années 1980. Ils avaient exprimé plusieurs facteurs pouvant expliquer ce problème, force est de constater que ces facteurs sont toujours présents. Se pourrait-il qu'il existe d'autres raisons ou d'autres motivations encore inconnues pour expliquer cette problématique?

Selon nous, un des axes de recherche encore trop peu exploités se situe du côté des représentations sociales. Bien que cette thématique ait été exploitée par plusieurs chercheurs, les analyses orientées vers les enseignantes du primaire n'ont été que très peu abordées⁵. L'analyse des représentations sociales des enseignantes à l'égard du domaine et de l'enseignement de l'univers social peut-elle expliquer les raisons derrière le « non-enseignement » de ce domaine de formation au Québec? Il nous apparaît que cette piste de recherche pourrait s'avérer déterminante dans l'explication de cette problématique de recherche.

À ce moment-ci, nous souhaitons porter à votre attention les objectifs que nous poursuivrons dans cette recherche, ainsi que la pertinence de celle-ci. Comme décrit précédemment, notre premier objectif sera de définir les représentations sociales d'enseignantes du primaire à l'égard des disciplines liées au domaine de formation de l'univers social. De plus, nous souhaitons, comme deuxième objectif, examiner si ces représentations sociales ont des incidences sur l'enseignement de ce domaine de formation.

Une étude portant sur les représentations des enseignantes du primaire quant aux disciplines de l'univers social et de son enseignement nous apparaît plus que pertinente. Tout d'abord, nous croyons, à l'instar de Garnier et Rouquette (2000), que l'étude sur le terrain des représentations nous offrira un point de vue plus conforme aux expériences et

⁵ Les récents travaux de Bouhon (2009), Moisan (2010) et plus récemment Demers (2012) ont abordé les représentations des enseignants en lien avec l'histoire, mais leur cadre de recherche portait sur l'analyse de ces représentations à partir des propos d'enseignants du secondaire. Certains éléments de leur problématique ou de leurs résultats de recherche sont en lien avec cette étude, mais il nous est difficile d'effectuer des parallèles entre leurs propos et nos résultats.

à la pratique des enseignantes plutôt qu'un regard essentiellement théorique. Ceux-ci recherchent en affirmant que :

[...] l'institution scolaire devient un champ d'investigation privilégié pour les sciences humaines qui y délimitent pour premier objet d'étude l'institution elle-même et les rapports que celle-ci entretient avec son environnement. Les sciences humaines tendent, d'un côté, à mettre en relation un système éducatif particulier avec la société globale, avec ses normes, ses agencements, son histoire, voire son idéologie, et, de l'autre, à mettre en lumière l'influence de ce système dans le processus de formation des groupes dirigeants, ou, si l'on préfère, dans la diffusion du savoir qui corrige ou non les inégalités sociales (Garnier et Rouquette, 2000 : 4).

Ainsi, l'étude des sciences humaines, de sa didactique et des enseignantes du primaire devient plus qu'intéressante, voire hautement pertinente. Cette recherche permettra d'apporter un regard singulier sur la didactique de l'univers social au primaire; d'autant plus qu'il n'existe que très peu de recherches dans ce champ disciplinaire au Québec. Cette pertinence tient aussi au fait que les enseignantes n'ont pas souvent la chance de s'exprimer sur les disciplines contenues dans le programme de formation de l'école québécoise dans une recherche universitaire.

La méthodologie employée dans le cadre de cette recherche nous apparaît également importante à souligner. Nous utiliserons comme méthode de collecte de données l'étude de cas. Une analyse qualitative peut, pour certains, sembler moins « scientifique » qu'une approche quantitative. Pourtant, à l'instar de Garnier et Rouquette (2000), nous croyons que chaque établissement scolaire doit être perçu comme étant une organisation complexe par ses pratiques, ses buts et valeurs, ses élèves, son personnel, etc. Ainsi, les entretiens avec les enseignantes nous apporteront un éclairage plus approfondi et plus détaillé qu'une simple analyse quantitative. De plus, puisqu'il existe une diversité des milieux à l'intérieur d'une même commission scolaire, une étude de cas viendra également bonifier substantiellement les données recueillies.

Finalement, cette thèse fournira une amélioration des connaissances de la didactique québécoise, car la problématique des sciences humaines au primaire nous force à admettre qu'il existe très peu de recherches dans ce domaine.

1.2 Revue de la documentation

Les recherches en didactique⁶ des sciences humaines au Québec ne sont pas légion, encore moins en ce qui concerne les analyses touchant l'enseignement au primaire. Essentiellement, nous retrouvons des écrits portant sur la didactique liés à l'histoire, à la géographie ou, plus récemment, à l'éducation à la citoyenneté pour les cycles du secondaire (Lefebvre, 1996; Martineau, 1997, 1999; Klein et Laurin, 1999; Charland, 2003; Cardin, 2004, 2005, 2007; Éthier, 2004, 2007; Guay et Jutras, 2004; Létourneau et Moisan, 2004; Bouvier, 2007; Éthier *et coll.*, 2008; Bouhon, 2009; Laville, 2009; Zanazanian, 2009; Jutras, 2010; Lebrun et Araújo-Oliveira, 2010; Moisan, 2010; Demers, 2012). Bien que l'ensemble de ces auteurs et leurs recherches apportent une plus-value indéniable quant à l'avancement des connaissances, leurs analyses axées principalement sur les cycles du secondaire ne peuvent pas être transposées aux cycles du primaire. Par contre, ces études ont le mérite d'apporter un regard neuf sur les actions didactiques des enseignants québécois au secondaire, mais aussi sur les motivations de ceux-ci à enseigner l'histoire ou l'éducation à la citoyenneté. Malheureusement, trop peu d'analyses du même genre existent quant à la discipline de la géographie. Nous espérons que notre étude apportera certains éléments de réponses à ce sujet. Ces différents auteurs ont toutefois nourri nos réflexions sur de nombreux aspects en lien avec leurs approches didactiques, leur vision de l'enseignement des disciplines de l'univers social, leur vision de l'éducation au Québec, etc. Malgré un clivage apparent entre l'enseignement des sciences humaines au primaire et au secondaire, il n'en demeure pas moins que les enseignants des deux niveaux partagent des cheminements académiques similaires jusqu'au moment d'atteindre leur formation des maîtres. Les bases de leurs représentations sociales sont-elles identiques?

Au fil des années, des ouvrages ou des articles concernant la réforme des programmes en univers social (Lenoir, 2002; Wood et Lebrun, 2003; Lebrun, Gagné et Lalongé, 2004) et la formation pratique (Lebrun et Lenoir, 2001; Lebrun et Wood, 2004;

⁶ Dans cette thèse, le mot « didactique » fera référence à une : « Discipline éducationnelle appliquée qui consiste à élaborer, expérimenter, évaluer et assurer la rétroaction continue d'un agencement d'objectifs et de stratégies pédagogiques devant permettre à des sous-groupes de sujets d'atteindre les buts d'un système éducatif » (Legendre, 2005 : 403).

Gohier et Jutras, 2009) ont alimenté nos réflexions. À cela, il faut également ajouter que ces débats ne sont pas uniques au Québec, mais que nous retrouvons aussi des discussions similaires ailleurs au Canada et dans le monde qui ont influencé nos réflexions (Stearns, Seixas et Wineburg, 2000; Wineburg, 2001; Tutiaux-Guillon et Nourrisson, 2003; Conway, 2004; Lee, 2004; McAndrew et Janssens, 2004; Westheimer et Kahne, 2004; Vickers, 2005; Evans, 2006; Lauthier, 2006; Sandwell *et coll.*, 2006; Barton, 2007; Levstik et Barton, 2008; Levstik et Tyson, 2008). Or, de nouvelles recherches ayant comme objet d'étude les enseignantes elles-mêmes voient le jour au Québec, mais, comme mentionné précédemment, encore trop peu de celles-ci portent sur les enseignantes du primaire — tendance également observée du côté américain (Hermans, van Braak et van Keer, 2008). En ce qui concerne l'implication des enseignantes du primaire à des recherches universitaires, certains spécialistes ont travaillé sur les représentations des enseignantes liées à l'interdisciplinarité (Lenoir, Larose et Laforest, 2001; Sachot et Lenoir, 2004), d'autres sur les manuels scolaires (Spallanzani *et coll.*, 2001) ou sur la formation initiale (Larose, Lenoir, Grenon et Spallanzani, 2000; Lebrun, 2006; Lebrun et Araujo-Oliveira, 2009). À ce jour, aucune recherche n'a porté sur les représentations des enseignantes du primaire en ce qui a trait aux disciplines des sciences humaines et de leur enseignement. L'absence de recherches en lien avec notre objet d'étude n'est pas en soi une limite, mais plutôt une occasion scientifique favorable.

Certaines enquêtes effectuées dans le cadre de l'enseignement au secondaire constatent qu'il existe un clivage important entre les représentations des enseignants et des historiens, et les orientations des programmes d'études vis-à-vis de l'histoire et de son enseignement. Elles s'interrogent sérieusement sur les fondements théoriques des enseignants et expriment qu'il est primordial de faire connaître aux enseignants les perspectives de leur discipline, les récents développements de l'historiographie et le fruit des recherches récentes pouvant mener à une remise en question des « représentations psychopédagogiques » non productives pour faire apprendre l'histoire aux élèves (Segal, 1992; Puk, 1994; Vansledright, 1994, Martineau, 1999). Toutefois, ces mêmes conclusions peuvent-elles être transposées au secteur de l'enseignement du primaire? En ce

qui nous concerne, plusieurs raisons nous poussent à douter d'une transposition aussi directe.

Devant le peu de recherche sur le monde de la didactique des sciences humaines au primaire et des représentations des enseignantes, nous nous engagerons dans cette voie.

2. L'ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES AU PRIMAIRE AU QUÉBEC À LA FIN DU XX^E SIÈCLE

Avant d'entreprendre l'analyse du cadre conceptuel, nous croyons pertinent d'exposer un petit historique lié à l'état de l'enseignement des sciences humaines à la fin du XX^e siècle. Puisque les représentations sociales des individus sont structurées, en partie, par l'influence de leur environnement social, il devient impératif pour nous de circonscrire l'évolution qu'a subie le programme de formation de l'école québécoise au cours des années 1990. Ce retour en arrière permettra de mieux comprendre les changements apportés au programme de formation depuis la réforme de 1981, ainsi que la philosophie éducative derrière la vision du MELS. De plus, il permettra d'évaluer l'impact des groupes de pression et des groupes de travail sur l'établissement du curriculum actuel et, possiblement, sur la définition des représentations des enseignantes.

Globalement, les Québécois vivent dans une société complexe et évolutive dans laquelle le système d'éducation est une des pierres d'assise du développement. L'enrichissement de cette collectivité et, par le fait même, de son modèle scolaire est structuré à la fois par des décisions politiques, économiques et culturelles, et par les valeurs collectives propres au Québec. Or, il arrive parfois que certains événements ou certaines pressions sociales occasionnent des épisodes de changements profonds qui viennent bouleverser le système en place. Dans l'éventualité où cette remise en question ne s'effectue pas, le système scolaire devient alors rapidement désuet et nécessite une restructuration.

2.1 La réforme des années 1980 et ses orientations en sciences humaines⁷

⁷ Dans cette thèse, nous n'aborderons pas la situation de l'enseignement des sciences humaines avant la période de 1980. Plusieurs avant nous l'ayant déjà bien étudié et documenté; voir à ce sujet : Gauthier, C.;

Le gouvernement du Québec lance en 1981 le programme de sciences humaines au primaire (gouvernement du Québec, 1981). Celui-ci s'inspire des « valeurs sociales et culturelles dont se réclame l'éducation scolaire au Québec, notamment le sens de l'appartenance socioculturelle, le sens démocratique et le goût du patrimoine » (*op. cit.* : 3). Afin d'atteindre cette cible, l'élève, conformément aux volontés du gouvernement du Québec, fera face à une triple perspective de formation : l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés et le développement d'attitudes. Ainsi, le programme propose d'inculquer aux enfants certains rudiments en sciences humaines; on « l'éveillera » à la démarche scientifique et on essaiera de cultiver une « attitude positive » quant aux réalités du monde où il évolue. Ce façonnement est d'ailleurs réparti en objectifs généraux selon les cycles (voir tableau 1.1) auxquels on ajoute une myriade d'objectifs intermédiaires et de contenus notionnels.

Par l'entremise d'objectifs de formation et de savoirs particuliers, on souhaite « amener l'élève à une première compréhension des réalités sociales, géographiques et historiques du monde dans lequel il vit » (gouvernement du Québec, 1981 : 14). Avec ce nouveau curriculum, l'enseignante demeure le maître d'œuvre. En fait, pour Lenoir :

[...] le « maître » établit, en théorie du moins, un programme d'action structuré, progressif et rigoureux, met en place des stimuli appropriés, soutenus par d'éventuels renforcements systématiques planifiés, auxquels l'élève doit réagir selon les modalités prévues afin d'effectuer les apprentissages préétablis. Le programme d'action est découpé en une série d'unités d'apprentissage séquentiellement ordonnées qui requièrent de la part de l'élève qu'il réponde à chacune des questions qui lui sont posées ou qu'il exécute les consignes fournies, obligatoirement selon l'ordre de leur présentation. L'ensemble de ces réponses et de ces actes partiels doit conduire en principe à l'atteinte du comportement désiré. [...] Mais ce faire comportemental, rappelons-le, ne garantit nullement que celui qui l'applique comprend, intègre le savoir et y adhère (2002 : 146).

Belzile, C. et Tardif, M. (1993). *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. Québec : Université Laval et Laforest, M. (1992). *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques 1959-1988*. Paris : Université de Paris VII. Puisque les sujets qui ont pris part à cette recherche ont essentiellement reçu leur formation primaire pendant la période des années 1980, nous considérons qu'il est plus avantageux de s'attarder à cette époque. Par contre, il est important de préciser que l'évolution de l'enseignement des sciences humaines au Québec avant 1980 a bel et bien été intégrée dans notre analyse et que ces informations ont teinté nos réflexions.

Ce remaniement du curriculum laisse présager un virage dans la scolarisation des élèves du primaire en sciences humaines. D'une simple acquisition de connaissances dans les programmes antérieurs, les enfants seront accompagnés, à partir de cette réforme, à façonner des habiletés en recherche ainsi que le développement d'un esprit d'analyse et de synthèse. Pour y parvenir, les enseignantes apporteront leur contribution dans le renouvellement de la formation scolaire au Québec et elles seront amenées à adapter leur enseignement à ces nouvelles réalités. Or, il existe régulièrement une différence entre un programme de formation sur papier et son application (Legendre, 1998; Lessard, 2000; Lenoir, 2002). Qu'en est-il exactement pour celui de 1981? Comment les enseignantes ont-elles réagi et mis en œuvre ce curriculum?

L'arrivée d'un nouveau programme d'études vient parfois bouleverser les pratiques enseignantes et un certain temps d'adaptation est requis; le programme de sciences humaines du primaire de 1981 ne fait pas exception. Comme le constate Nicole Richard (1990), ce n'est pas parce qu'il y a un renouvellement dans le système d'éducation que ces changements s'ajustent aux réalités sociales ou culturelles de la société. Or, la mise à jour des finalités éducationnelles et du cursus scolaire de 1981, malheureusement, n'a pas été en mesure de s'adapter à l'évolution de la collectivité québécoise⁸.

Bien que ce programme ait été mis en place à partir d'octobre 1981, ce ne fut qu'en 1985 que toutes les classes du primaire au Québec furent obligées de l'appliquer. Pour Lenoir (2002), cette réforme comporte des avantages et des limites, et celles-ci ont porté Martineau et Soulières (1991) à pousser leurs critiques de l'implantation du programme de 1981 encore plus loin en mentionnant que celui-ci n'était toujours pas ancré à

⁸ En 1994, Diane Drouin, présidente de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), énumérait, dans un article du journal *Le Devoir*, une série de phénomènes sociaux auxquels l'école (et son programme de formation de 1981) n'avait pas été en mesure de s'ajuster : la diminution des ressources à la disposition des gouvernements, le désengagement de l'État et la révision de son rôle, la désinstitutionnalisation dans le secteur des affaires sociales, l'accroissement de la pauvreté, la diversification sociale à la suite de l'accroissement de l'immigration, l'éclatement de la famille traditionnelle et le développement de nouveaux types de familles, la dépersonnalisation vécue par les jeunes dans la société, la déresponsabilisation des adultes et des parents, la banalisation de la violence (Drouin, 1994 : A12.). De plus, François Caron, Jean-Paul Desbiens, Arthur Tremblay et Jean-Noël Tremblay signaient dans *La Presse* un article qui désignait directement le gouvernement comme responsable de la dégradation du tissu social et des impacts négatifs sur le système scolaire (Caron *et coll.*, 1993).

sa juste mesure à l'aube des années 1990. Le ministère de l'Éducation, lui aussi, a relevé certaines irrégularités dans la mise en œuvre de son régime pédagogique. Celui-ci avait prévu un enseignement de deux heures par semaine à l'intérieur de la grille horaire, mais il a remarqué que ni cette disposition ni les budgets alloués à ces disciplines n'étaient appliqués (gouvernement du Québec, 1988; Martineau et Soulières, 1991, Breton, 1995).

Tableau 1.1
Objectifs généraux en sciences humaines au primaire
Programme d'études de 1981

PREMIER CYCLE	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'éveiller au concept d'espace 2. S'éveiller au concept de temps 3. S'éveiller aux réalités culturelles et économiques de la vie en société
DEUXIÈME CYCLE	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'initier à la géographie du Québec et du Canada 2. S'éveiller aux caractéristiques ethniques et culturelles du Québec et du Canada 3. S'éveiller aux réalités économiques du Québec et du Canada 4. S'éveiller aux manifestations et au fonctionnement de la démocratie dans sa société 5. S'initier à l'histoire du Québec et du Canada

(À partir de : gouvernement du Québec, 1981 : 16)

Diverses raisons ont été relevées pour expliquer cet état de fait : la remise en question de l'utilité des sciences humaines dans la formation des élèves, le manque de temps pour l'enseignement des sciences humaines⁹, le manque d'expertise pour soutenir les enseignantes, la rareté du matériel pédagogique et didactique¹⁰, les contradictions vé-

⁹ Les enseignantes du primaire ont souvent signalé cette raison, mais le ministère de l'Éducation a constaté que 80 % de celles-ci utilisaient le temps prescrit pour les sciences humaines pour enseigner le français ou les mathématiques (Lachance, 1996).

¹⁰ Martineau et Soulières (1991) indiquent que la présence de matériel didactique de qualité dans les écoles était un facteur déterminant dans l'application du programme de sciences humaines au Québec. Malheureusement, à la fin des années 1980, très peu d'établissements scolaires possédaient du matériel de qualité, même si les maisons d'édition produisaient du matériel conforme aux directives ministérielles. De plus, très peu d'enseignants travaillaient par « projets intégrateurs » et réalisaient leur propre matériel pédagogique,

hiculées dans la documentation officielle, les modalités d'application du programme¹¹, etc. (gouvernement du Québec, 1988; Martineau et Soulières, 1991; Laforest, 1991). Une incidence directe et importante sera constatée : tous les enfants du Québec n'auront pas l'occasion de suivre un cours de sciences humaines chaque année de leur primaire.

Les échecs relevés par les chercheurs et le ministère de l'Éducation dans l'application du programme sont, selon nous, possiblement à l'origine des problèmes actuels quant à la qualité de l'enseignement des disciplines liées au domaine de l'univers social du nouveau programme de formation de l'école québécoise (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté). La présente recherche tentera de valider ou non ce constat à l'intérieur de sa démarche. Quoi qu'il en soit, les difficultés associées à la réforme de 1981 ne se font pas seulement sentir en sciences humaines. En effet, au fil des ans, de nombreuses modifications ont été apportées à cette réforme par le Conseil supérieur de l'éducation. Malgré cela, un sentiment d'urgence fera surface chez plusieurs acteurs sociaux au tournant des années 1990 : l'école québécoise et ses programmes de formation ne semblent plus répondre aux attentes de la société.

2.2 Les années 1990 : une période de réflexion sur l'éducation

Le Québec, comme plusieurs collectivités occidentales dans les années 1990, a remis en question son système scolaire et a invité la population à réfléchir sur les finalités éducatives que la société québécoise devrait mettre de l'avant pour sa jeunesse (Le Monde, 1994). Une période charnière en éducation allait ainsi s'ouvrir et aboutir à une nouvelle réforme. Cette récente orientation aura, indéniablement, des répercussions sur de multiples matières scolaires et sur leur didactique.

Les plans de redressement du système d'éducation ont été nombreux au Québec depuis les quarante (40) dernières années. Les ministres de l'Éducation se sont succédé et

donnant ainsi une confiance aveugle aux cahiers d'exercices. Afin de pallier ce problème, le MEQ avait sollicité la participation financière du personnel enseignant et des parents (gouvernement du Québec, 1988).

¹¹ On remarquera que l'enseignement disciplinaire sera beaucoup plus prononcé au deuxième cycle du primaire en oubliant ainsi les objectifs d'apprentissage associés au programme du MEQ (Martineau et Soulières, 1991). De plus, lorsque le programme est enseigné, plusieurs pans de l'histoire sont escamotés par les enseignants, ce qui a pour effet de ne pas donner aux élèves les bases nécessaires pour appréhender les cours d'histoire du secondaire (Lachance, 1996).

chacun a essayé d'apporter un regard neuf ou une nouvelle impulsion (Caron *et coll.*, 1993; gouvernement du Québec, 1996a; Inchauspé, 1997), et ce, sans compter les multiples avis du Conseil supérieur de l'éducation depuis 1982 (gouvernement du Québec, 1997a, 1997b). Depuis le début des années 1990, des critiques revendiquaient une authentique discussion sur les structures du système et on pouvait entendre que les réflexions ne devaient pas seulement tourner autour des disciplines scolaires à enseigner, mais qu'elles devaient porter sur l'ensemble du réseau et ses problèmes inhérents¹²; il s'agissait d'effectuer un véritable débat de société sur notre système scolaire (Dupont, 1993).

Initiée au printemps 1995, la consultation publique des États généraux s'est échelonnée sur une période de 56 jours d'audiences à travers toutes les régions du Québec. La mobilisation de la population fut importante, car au-delà de 2 000 mémoires et présentations verbales ont été analysées par l'équipe mise en place (gouvernement du Québec, 1996a). Les thèmes abordés ont été nombreux, allant de la mission éducative aux curriculums d'études, en passant par la formation continue, le partage des pouvoirs et des responsabilités éducatives, la professionnalité, etc.

Parallèlement à cette consultation, Jean Garon, ministre de l'Éducation, a été amené à commenter les réussites et les échecs du système scolaire québécois. Très rapidement, les tribulations du programme de sciences humaines, avec comme principale victime l'enseignement de l'histoire, se sont retrouvées sur la sellette. Devant le manque de connaissances encyclopédiques en histoire des élèves, le ministre a promptement conclu que l'enseignement de l'histoire au Québec était un fiasco majeur. Selon lui, les jeunes ne connaissent pas leur passé et la faute revenait aux programmes mis de l'avant à partir de la Révolution tranquille (Breton, 1995; Gruda, 1995, 1996; Giroux, 1996).

Le discours alarmant du ministre de l'Éducation était également partagé par plusieurs au sein du Parti Québécois, chez certains historiens et à l'intérieur de la fonction

¹² Paul Cauchon (1994a) avait relevé certaines pistes de réflexion mises de l'avant par le ministre de l'Éducation Jean Garon : lutte contre l'abandon scolaire, la taille des écoles, le développement d'activités para-académiques, le rôle des commissions scolaires, le transport scolaire, l'équipement scolaire, le rôle de l'école dans la société d'aujourd'hui, etc.

publique. Les médias, les partis politiques et la population en général rapportaient régulièrement l'histoire et son enseignement sur le banc des accusés (des Rivières, 1997; Wineburg, 1998; PC, 1999). Pour Laville (2000), étrangement, l'histoire est assurément la seule discipline qui interpelle directement de hauts dirigeants et la considération active des parlements. Cela démontre toute son importance pour le monde politique. Pendant plusieurs années au Québec, de nombreux enseignants ont tenté de garder une distance entre leurs convictions morales, politiques, religieuses et leur rapport avec l'histoire. Or, la recherche de l'objectivité en histoire n'est qu'une quête remplie de chimères. Voilà pourquoi les recherches sur l'histoire et son enseignement prennent toute leur dimension pour une société si avide de rectitude historique. Ceci explique également pourquoi l'histoire fut la seule discipline en sciences humaines à bénéficier d'un dispositif de consultation pendant les États généraux; les pressions populaires n'ont pas été à même d'amener l'importance de modifier substantiellement le programme d'enseignement de la géographie (gouvernement du Québec, 1996 b, 1997a, 1997b).

À l'instar de ce constat, on tenta d'enclencher un processus qui pourrait permettre à l'enseignement de l'histoire de passer d'une « matière secondaire » à une matière fondamentale (Dupont, 1993; Ouimet, 1996). Pour Agnès Gruda (1996), il était primordial que le ministre poursuive dans cette direction et qu'il ait le courage politique de reconnaître cette discipline au même titre que le français et les mathématiques. Cette quête de revalorisation de l'histoire sera aussi soutenue par la population québécoise (Nepveu et Dionne, 1996) et par différents organismes comme l'Association des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ) et l'Association des professeurs d'histoire du Québec (APHQ), ainsi que par une coalition pour la promotion de l'histoire¹³. Or, le ministre Garon avait précisé qu'il ne s'engagerait qu'après avoir reçu les recommandations du groupe de travail¹⁴ (Breton, 1995).

¹³ Coalition soutenue par une cinquantaine d'organismes et d'individus au Québec.

¹⁴ Présidée par Jacques Lacoursière, cette équipe visait à « donner à l'histoire nationale et universelle sa place de discipline fondamentale dans la formation des jeunes au Québec » (gouvernement du Québec, 1996b : ix). On lui confia ainsi un mandat qui comportait quatre volets : 1) effectuer un état de la situation de l'enseignement de l'histoire au Québec et ailleurs (États-Unis, France, Italie et Royaume-Uni); 2) définir les objectifs généraux et les contenus des programmes d'enseignement pour chacun des niveaux

À la suite de nombreuses réunions, de journées de rencontre et d'audiences publiques¹⁵ pendant lesquelles ils ont écouté plusieurs intervenants sur les difficultés liées à l'enseignement de l'histoire et les différentes pistes de solution offertes au gouvernement, le groupe de travail s'est penché sur les conclusions et les recommandations à rendre au ministre de l'Éducation. Le rapport, rapidement nommé le « rapport Lacoursière », énuméra trois principaux problèmes caractérisant l'enseignement de l'histoire : 1) la mise à jour des programmes; 2) le temps alloué à l'histoire dans la scolarité des élèves; et 3) la qualification des enseignants (Cauchon, 1996).

Or, malgré les pistes de solution mises de l'avant pour améliorer l'enseignement de l'histoire, le débat a rapidement pris une tournure politique et idéologique. Sous la plume de Josée Legault (1996), une critique cinglante écorche le rapport quant au contenu historique à être dispensé aux élèves. Elle mentionne qu'en s'ouvrant aux autres cultures et à leur histoire, le « rapport Lacoursière » « n'offre pas le projet d'une histoire véritablement nationale aidant à former des citoyens québécois à part entière et à mieux intégrer les immigrants. Son idéologie étant ce qu'elle est, on aurait pu économiser notre argent en recyclant de vieux textes de Patrimoine Canada » (Legault, 1996 : A6). Par ses propos, elle venait d'ouvrir une boîte de Pandore et, pendant un certain temps, on oublia rapidement les soucis didactiques et de formation pour des préoccupations nationalistes (Guérin, 1996; Richard, 1996; Poulain, 1996; Cauchon, 1996; Keyes, 1996). Malgré cette dérive idéologique, le rapport avait le mérite d'établir un constat important : l'enseignement de l'histoire était devenu inadéquat.

En dépit des débats parfois acerbes sur le contenu des programmes, les membres du groupe de travail et les différents intervenants sociaux ont pressé le gouvernement de procéder à un choix politique en faveur de l'histoire de manière à lui donner la place qui lui revenait (Cauchon, 1996). Pour Forquin (1989 : 103-104; et reprenant les propos de

scolaires; 3) déterminer les programmes obligatoires; et, finalement, 4) déterminer les critères de qualification et de compétences des personnes qui enseignent l'histoire (Breton, 1995, gouvernement du Québec, 1996b).

¹⁵ À l'intérieur de son rapport, le groupe de travail a mentionné qu'il s'était réuni à 15 occasions, avait rencontré des représentants du ministère pendant 21 jours et mis sur pied trois journées d'audiences publiques (ministère de l'Éducation, 1996).

Young 1971, 1997, et repris dans Lenoir *et coll.*, 2000 : 486), ces démarches avaient un objectif précis : la stratification des disciplines scolaires implique nécessairement des enjeux et des choix politiques. Si l'on souhaitait que l'enseignement de l'histoire change son statut et qu'il passe d'une matière « secondaire » à un rôle plus important dans la formation des jeunes Québécois, le MEQ se devait de modifier la grille horaire et d'augmenter le nombre d'heures d'enseignement. Une intervention ministérielle devait alors être entreprise, car le statu quo n'était pas une solution acceptable.

À la suite des recommandations de la commission des États généraux, Pauline Marois, alors nouvelle ministre de l'Éducation, met sur pied un groupe de travail chargé d'évaluer les structures du système scolaire, les valeurs à transmettre, les prochains défis qui devront être relevés par l'école québécoise, mais aussi les disciplines à enseigner et la place de celles-ci dans la grille horaire. Ce débat allait permettre à la fois une restructuration importante de certaines matières, la disparition de disciplines, mais, dans le cas des sciences humaines (notamment par le biais de l'histoire), celles-ci se verraient hausser au rang des matières déterminantes et primordiales dans l'instruction des jeunes. Présidé par Paul Inchauspé, ce groupe de travail a tenu à conserver les cinq grands domaines de formation préconisés par le rapport final des États généraux sur l'éducation : les langues, le champ de la technologie, de la science et des mathématiques, les arts, le développement personnel et l'univers social (gouvernement du Québec, 1997a).

Les sciences humaines telles que nous les connaissions venaient de changer d'appellation pour « le domaine de l'univers social ». Toutefois, l'histoire et la géographie demeuraient les piliers de ce domaine d'apprentissage. En fait, certaines des recommandations du « rapport Lacoursière » se sont retrouvées dans les conclusions du groupe de travail sur le curriculum; le développement du sens de l'histoire, l'acquisition de savoirs liés à l'histoire nationale et une ouverture à l'histoire mondiale ont structuré les nouvelles orientations pédagogiques. De plus, par la géographie, l'économie et les sciences politiques, on cherche à développer chez l'élève québécois une meilleure connaissance des nombreux enjeux sociaux qui l'entourent (gouvernement du Québec, 1997a).

Le « rapport Inchauspé » (gouvernement du Québec, 1997a) a également émis une série de recommandations quant à la dispensation de l'univers social au primaire. Il réitère l'importance de l'enseignement de l'histoire et demande à ce que des modifications soient apportées afin de pallier les lacunes actuelles. Toutefois, c'est à l'intérieur de la progression de l'enseignement des sciences humaines que se distingue ce rapport. En ce qui concerne le premier cycle, on souhaite intégrer les compétences transversales du programme aux connaissances disciplinaires (histoire et géographie). Or, on peut observer ici un paradoxe non négligeable. On indique clairement dans le document que les élèves de premier cycle devraient posséder des connaissances et des compétences quant aux rythmes temporels et aux éléments spatiaux qui façonnent leur vie. Cependant, au sein de la grille-matières du premier cycle (gouvernement du Québec, 1997a), on ne retrouve aucune mention de l'univers social, de l'histoire ou de la géographie (schéma 1.1).

Schéma 1.1
La grille-matières du primaire renouvelée

PREMIER CYCLE 1 ^{re} et 2 ^e année		DEUXIÈME CYCLE 3 ^e et 4 ^e année		TROISIÈME CYCLE 5 ^e et 6 ^e année	
Matières	Temps	Matières	Temps	Matières	Temps
Langue d'enseignement	9 h	Langue d'enseignement	7 h	Langue d'enseignement	7 h
Mathématiques	7 h	Mathématiques	5 h	Mathématiques	5 h
	16 h		12 h		12 h
Enseignement religieux/ Enseignement moral	2 h	Enseignement religieux/ Enseignement moral	2 h	Enseignement religieux/ Enseignement moral	2 h
	Prescrit		Prescrit		Prescrit
Autres matières		Autres matières		Autres matières	
Français, langue seconde		Langue seconde (français ou anglais)		Langue seconde (français ou anglais)	
Arts		Arts		Arts	
Éducation physique et éducation à la santé		Éducation physique et éducation à la santé		Éducation physique et éducation à la santé	
		Histoire — Géographie — Éducation à la citoyenneté		Histoire — Géographie — Éducation à la citoyenneté	
		Sciences et technologie		Sciences et technologie	
Temps non alloué	5,5 h	Temps non alloué	9,5 h	Temps non alloué	9,5 h
Total	23,5 h	Total	23,5 h	Total	23,5 h

(Gouvernement du Québec, 1997a : 22)

Par contre, comme le démontre le schéma 1.1, on précise que les sciences humaines, à l'instar des programmes d'arts, de sciences, de langue seconde et d'éducation physique, devront être offertes à l'intérieur de la marge de manœuvre de 5,5 heures par semaine offerte aux enseignantes et aux écoles (gouvernement du Québec, 1997a). On peut supposer qu'une enseignante de premier cycle, pour qui la lecture de la grille-matières est moins astreignante que celle d'un rapport gouvernemental, n'envisage aucunement l'enseignement de concepts temporels et spatiaux pour ses élèves; surtout si l'école et sa direction souhaitent développer un programme particulier ou augmenter les heures d'enseignement de la langue, des mathématiques ou de l'enseignement moral et religieux (aménagement que leur offre le rapport Inchauspé). Quelles seraient alors les conséquences sur l'évolution des connaissances historiques et géographiques des élèves quand la base conceptuelle n'a jamais, rarement ou très peu été abordée?

À l'intérieur des deuxième et troisième cycles, on veut faire une place plus importante à l'histoire et à la géographie — des contenus disciplinaires que l'on souhaite aussi harmoniser avec le curriculum du secondaire. On cherche à faire passer l'univers social d'une matière dite « secondaire » à une matière plus déterminante dans la formation scolaire des élèves. On intègre également une nouvelle orientation au programme en adjoignant l'éducation à la citoyenneté. Le rapport Inchauspé justifie ce choix en mentionnant que dans une :

[...] société pluraliste comme la nôtre, la recherche et la promotion de valeurs communes contribuent à la construction et au développement d'un espace démocratique dans lequel l'ensemble de la population a droit de cité. C'est dans cette perspective que la préparation des jeunes à l'exercice de leur rôle de citoyens libres et responsables se présente comme un engagement social et politique que doivent assumer les institutions, en particulier l'école (gouvernement du Québec, 1997b : 125-126).

Ainsi, par l'apprentissage d'éléments liés à la démocratie, aux institutions démocratiques, aux droits des citoyens, aux mécanismes de protection, aux modes de vie et aux valeurs présentes ici et ailleurs, l'élève sera en mesure de jouer son rôle de participant actif à l'intérieur de sa société.

Sans contredit, les années 1990 ont été fertiles en discussions et en questionnements quant à l'avenir de notre système d'éducation. Les aléas et les tribulations du programme d'enseignement des sciences humaines des années 1980 ont marqué indubitablement les enseignantes du primaire. Les changements apportés au programme de formation permettront-ils d'enrayer les problématiques soulevées par l'ancien programme? L'histoire et la géographie passeront-elles véritablement de matières « secondaires » à matières essentielles? Comment réagiront les enseignantes devant l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la nouvelle orientation liée à l'éducation à la citoyenneté? Nous considérons que l'avènement d'une réforme constitue un moment propice pour sonder l'opinion des enseignantes quant à ces interrogations; une occasion qui, croyons-nous, ne leur est pas souvent donnée.

CHAPITRE II

Le cadre théorique

Rapport-Gratuit.com

Une recherche de cette envergure utilise de nombreux concepts qui servent de bases intellectuelles permettant de mieux asseoir les données recueillies par le chercheur. Dans ce chapitre, nous positionnerons le cadre conceptuel de notre recherche avec deux (2) concepts centraux : les représentations sociales et le domaine de l'univers social.

D'abord, nous procéderons à l'analyse du concept des représentations sociales dans la littérature existante, mais aussi en fonction de nos besoins spécifiques pour cette recherche. Par la suite, nous effectuerons le même exercice pour les disciplines de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté contenues dans le domaine d'enseignement de l'univers social comme prescrit par le programme de formation de l'école québécoise actuellement en vigueur.

1. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Parmi la documentation francophone et anglophone, nous retrouvons une panoplie de termes liés à notre domaine de recherche : représentations, conceptions, idées, croyances, perceptions, *teacher beliefs*, *teacher perceptions*, *teacher thinking*, etc. (Giordan et Martinand, 1987; Jodelet, 1993; Abric, 1994a, 1994 b; Richardson, 1996; Thouin, 1998; Hermans, Van Braak et Van Keer, 2008). Paradoxalement, il arrive fréquemment que ces nombreux vocables s'entremêlent et fusionnent afin de créer des synonymes quasi parfaits. Malgré cette complexité, notre recension nous a permis de sélectionner les représentations sociales comme étant le concept le plus approprié pour notre étude.

Clément (1994) mentionnait que le terme de « représentation » était déjà employé dès le XVIII^e siècle et Durkeim lui donna une perspective plus sociale au XIX^e siècle. Toutefois, c'est grâce aux travaux de Moscovici (1961) que le vocable de « représentation sociale » s'est véritablement imposé dans les sciences sociales. Dans ses premiers écrits, il considérait les représentations sociales comme des organisations d'images, de concepts et de significations concernant un objet (Albertini, 2005). Un engouement venait d'être créé et, avec le temps, le sens de ce terme s'est raffiné et complexifié. Malgré de multiples études effectuées sur les représentations sociales au cours des dernières décennies, les chercheurs n'arrivent pas nécessairement à un consensus sur la composition

du concept (Rouquette et Rateau, 1998; Doise, 2005). Par contre, les scientifiques utilisant ce vocable possèdent tous une définition avec une composition similaire, mais chacun y ajoutant par la suite des éléments souvent uniques à leur domaine de recherche.

Les représentations peuvent prendre de nombreuses formes (images, croyances, valeurs, opinions, normes, modèles, etc.), mais, à la base, elles ont trois principales composantes. Tout d'abord, elles sont socialement élaborées et partagées, car elles se construisent à partir de nos expériences (Jodelet, 1993; Beauregard, 2006). Ensuite, les représentations sociales servent à organiser l'ensemble des informations recueillies dans notre environnement (Jodelet 1993; Garnier et Rouquette, 2000). Enfin, elles aident à façonner notre vision du monde (Reber, 1985; Bloch *et coll.*, 1991; Ferréol *et coll.*, 1991; Minier, 2006).

Dans le cadre de notre analyse des écrits, nous avons remarqué une variante intéressante à l'intérieur des nombreuses définitions d'une représentation sociale : le rôle joué par l'individu dans la construction de leur forme de pensée (Deaudelin *et coll.*, 2005). Pour la majorité des tenants des représentations sociales, « la personne » ne semble pas détenir beaucoup d'importance dans la structuration de ses opinions. Or, pour certains chercheurs, l'inclusion d'un volet « individuel » au concept de représentation sociale est nécessaire, voire essentielle.

En ce qui nous concerne, l'exclusion de l'aspect individuel dans le concept de représentation sociale illustre une faiblesse conceptuelle; nous nous situons parmi les chercheurs qui considèrent que l'individu possède une place et un rôle important dans la constitution et la diffusion des représentations. Ainsi, nous utiliserons cette définition d'une représentation sociale :

Le produit est le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification particulière. Une représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, de pratiques, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social (Abric, 1989 : 188).

D'un point de vue sociologique, cette distance vis-à-vis du rôle de la personne dans la constitution de sa pensée est injustifiable : nous ne pouvons pas séparer l'individu de la société et vice-versa (Abric, 1994a; Jovchelovitch, 1996; Markova, 1996; Doise, 2005). Ceux-ci forment une symbiose où chacun interagit avec l'autre (Elias, 1987; Angers, 2003). Pour Caron et Palacio-Quintin (1990), aucune théorie n'arrive, jusqu'à présent, à déterminer d'où proviennent les composantes cognitives. Il devient ardu de préciser l'origine individuelle ou sociale des apprentissages ou des conflits cognitifs. Doise et Mugny (1997) nuancent un peu ces propos, car, pour eux, la cognition concerne des éléments biologiques, psychologiques et sociaux; ces composantes, bien qu'il soit difficile de décider laquelle est la plus influente, fonctionnent de façon structurée et logique. Pour Dassin (1995), l'individu a besoin de faire partie d'un groupe afin de confronter et de consolider ses savoirs, mais il doit réussir à s'affranchir des autres pour apprendre. Nous croyons, à l'instar de Ruel (1994), que la construction d'une représentation sociale vient nécessairement d'un processus individuel en lien avec des expériences physiques et mentales avec le monde environnant. Cette dernière cite également Laplantine (1989 : 278 cité dans Ruel, 1994 : 60) en affirmant qu'une représentation sociale est toujours à la jonction de l'individuel et du social. Pour Garnier et Rouquette (2000 : 2), les chercheurs qui utilisent le concept de représentation sociale se retrouvent devant cette « intersection » de l'individu et de la société. Les liens entre l'individu et le social dans l'apprentissage sont, pour ainsi dire, indissociables (Doise, 2005). Selon Garnier et Rouquette (2000 : 108), les représentations sociales d'un individu peuvent être perçues comme étant : 1) l'aboutissement d'une démarche « personnelle » au cours de laquelle l'individu est un partenaire privilégié dans l'élaboration de la représentation, ou 2) un « participant » influencé par les éléments externes. En fait, ils constatent que de plus en plus de recherches évoquent l'apparition de deux nouveaux concepts : les représentations sociales individualisantes et les représentations sociales collectivisantes.

Une fois ce constat fait quant à l'inclusion de « l'individu » dans la structuration des représentations sociales, nous devons tout de même apporter certaines précisions vis-à-vis de la composition de ce concept.

1.1 La composition d'une représentation sociale

Les travaux effectués par Jean-Claude Abric (1994a, 1994b) sur les représentations sociales sont très intéressants. Pour lui, les représentations sociales sont constituées d'un noyau autour duquel gravitent les influences, les idées et les images projetées par la société¹⁶. Selon Abric, le noyau résiste aux changements, car, autrement, cela entraînerait une modification majeure des concepts de l'individu vis-à-vis de sa vision du monde. Ainsi, celui-ci assure une fonction génératrice (qui donne une signification aux composantes orbitant aux abords du noyau) et une fonction organisatrice (qui détermine les liens entre les éléments), et permet une stabilité et une pérennité conceptuelle pour l'individu (Abric, 1994a, 1994b; Rouquette et Rateau, 1998). Cette vision des représentations n'est pas unique à la documentation francophone, car nous avons son pendant dans la documentation anglophone (Richardson, 1996). Hermans, van Braak et van Keer (2008) présentent les travaux de plusieurs chercheurs qui en arrivent à une conclusion similaire, en parlant par contre de *teachers beliefs*. Nous retrouverions des *teachers beliefs* qui seraient plus centraux que d'autres et seraient, par le fait même, plus imperméables au changement. Or, sachant cela, pouvons-nous modifier le noyau?

La réponse à cette question est oui, mais plusieurs nuances doivent être apportées. La solution réside essentiellement dans les éléments gravitant autour du noyau. Les composantes dans la périphérie extérieure (idées, croyances, etc.) permettent de joindre les aspects théorétiques à la réalité de tous les jours (Abric, 1994a, 1994b). En étant beaucoup plus souples que le noyau, ceux-ci peuvent être altérés en fonction des variations de l'environnement de l'individu ou, comme l'indiquent Garnier et Rouquette (2000), à la suite de réflexions personnelles, car les représentations influencent les pratiques et vice versa. Une fois ces transformations survenues, les représentations peuvent réformer le noyau. Toutefois, des ajustements trop rapides pourraient engendrer un mouvement de défense et arrêter une évolution conceptuelle; s'ajoute à ceci un autre principe déterminant : le désir d'une personne de substituer sa représentation (Limon, 2001).

¹⁶ Nous devons apporter ici une précision quant à la naissance du concept de « noyau » à l'intérieur des représentations sociales. Des chercheurs nous démontrent que cette idée était déjà présente en psychologie sociale dès 1927 et que plusieurs intellectuels ont fait évoluer ce terme au cours du XX^e siècle (Abric, 1994a; Rouquette et Rateau, 1998).

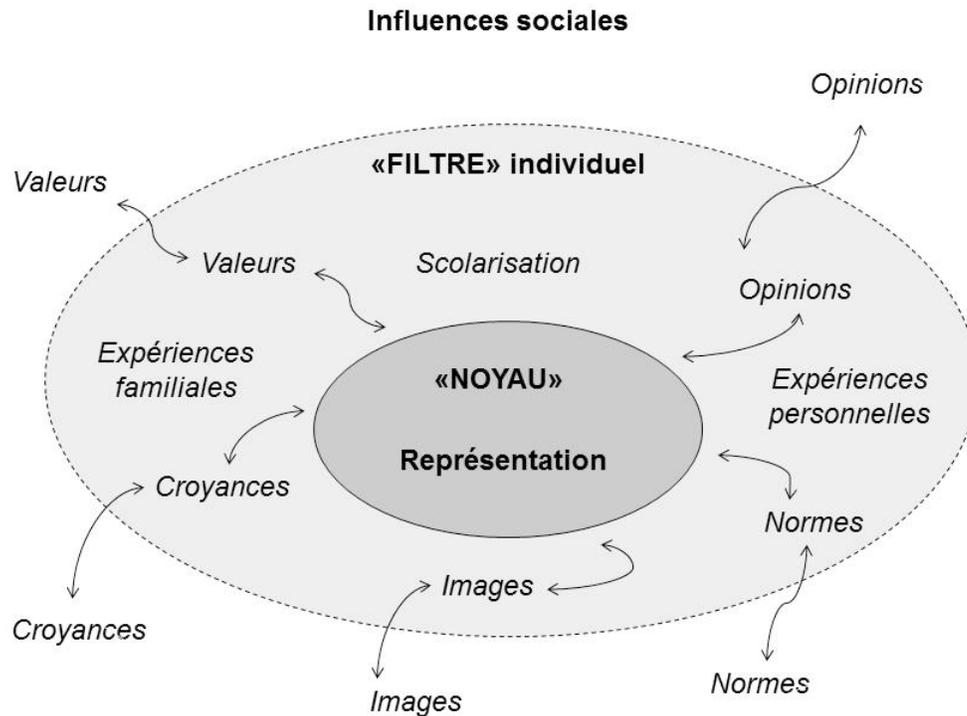
Ainsi, le noyau, selon Abric (1994a, 1994b), arriverait à inclure certains changements, mais en modifiant difficilement sa structure initiale. Par conséquent, on peut retrouver des contradictions entre les éléments périphériques et la représentation. Ce qui est capital est la stabilité du noyau à l'intérieur du processus de transition. Une modification des éléments périphériques pourrait provoquer des changements au niveau des représentations et, à la longue, une conversion conceptuelle. Il est aussi important de mentionner qu'une représentation n'est pas nécessairement statique ou fixe dans le temps (Rouquette et Rateau, 1998), car elle évolue en fonction de l'individu, de ses échanges avec son environnement et de ses convictions personnelles (les représentations d'une personne ne sont pas forcément celles d'une autre¹⁷).

Selon des éléments théoriques d'Abric, nous avons construit un schéma en fonction de nos préoccupations de recherche. Celui-ci résume bien notre interprétation quant à l'effet de l'individu et du social sur la création des représentations et sur la structuration de la pensée. Pour nous, les images, les opinions, les valeurs, les croyances et les normes présentes dans notre société marquent notre perception du monde; elles constituent en soi des influences sociales qui, une fois confrontées au « filtre » individuel, aident à construire une représentation sociale (Giordan et De Vecchi, 1987; Bloch *et coll.*, 1991; Thouin, 1998). Cet échange avec notre environnement est crucial, car, selon Rouquette et Rateau (1998 : 20), là « où il existe peu d'échanges et peu de valorisation intergroupes [...], les représentations n'ont qu'une carrière très courte et se cristallisent à peine ».

Ainsi, les nouvelles idées ou croyances issues des influences sociales traverseront un filtre basé sur des expériences personnelles et familiales, sur notre propre parcours scolaire, sur des valeurs, des croyances et des opinions qui ne sont pas nécessairement en accord avec la vision de la société. Une fois passées à travers ce filtre, ces prises de position pourront être rejetées par l'individu ou jumelées aux différents éléments périphériques qui alimentent le noyau (schéma 2.1).

Schéma 2.1 La composition d'une représentation sociale

¹⁷ Rouquette et Rateau (1998 : 18) constatent ce même état de fait en le nommant : concept « d'altérité ».



Les gens arrivent à générer des représentations dans de nombreuses facettes de leur vie quotidienne ou de leurs bagages antérieurs; qu'ils soient familiaux, scolaires, culturels ou autres (Hermans, van Braak et van Keer, 2008). Pourrions-nous extrapoler cette vision vers les enseignantes en considérant que leur organisation conceptuelle de leur environnement, des disciplines qu'elles enseignent, des rapports avec leurs collègues de travail, etc. sont l'expression d'un processus de construction issue de leurs expériences passées? Certains vous diront oui, car les représentations structurent les comportements et les façons de penser et d'agir, notamment en ce qui concerne la préparation de leur enseignement, la manière de le dispenser et les interactions avec les élèves et avec leurs collègues (Nimier, 1985; Richardson, 1996; Garnier et Rouquette, 2000; Brousseau, 2004; Hermans, Van Braak et Van Keer, 2008). Les représentations des enseignantes sont d'autant plus importantes pour le cheminement des enfants, car ceux-ci possèdent aussi des représentations auxquelles se confrontent celles du corps enseignant. Pour Jacques Nimier (1985 : 47), ce n'est que par le biais de cette « communication mutuelle » des

représentations que l'élève en arrive à réussir ou à échouer une discipline particulière. Ainsi, la représentation construite par l'enseignante est le résultat d'un amalgame de composantes : les échanges entre collègues¹⁸, les buts et les valeurs de l'institution, les systèmes d'évaluation¹⁹, les jugements sur les élèves, les disciplines scolaires, etc.

En sachant que les représentations sociales jouent un rôle déterminant dans le travail des enseignantes et que celles-ci peuvent être modifiées, ne devient-il pas pertinent de mieux être au fait de ces représentations? Une fois connues, peut-on procéder à une catégorisation des représentations « disciplinaires » qu'ont les enseignantes? Selon Van Driel, Bulte et Verloop (2007), cette question n'a pratiquement pas été abordée par les chercheurs et mérite que l'on s'y attarde, car ces représentations disciplinaires pourraient avoir un impact significatif sur le succès des curriculums d'enseignement dans les écoles. Méthodologiquement, Hermans, Van Braak et Van Keer (2008) nous disent qu'il est difficile d'arriver à cerner des représentations. Par contre, même si le défi reste de taille, plusieurs croient le contraire et qu'il n'est pas impossible de repérer les représentations ainsi que les éléments qui les composent (et de les catégoriser) étant donné que plusieurs avant nous l'ont déjà fait (Rouquette et Rateau, 1998; Limon, 2001).

Toutefois, avant de pouvoir cerner les représentations des enseignantes, il devient plus qu'important de déterminer les grandes lignes conceptuelles des disciplines qui seront incluses dans cette étude. Notre choix s'est ainsi porté sur le domaine de l'univers social que l'on retrouve dans le programme de formation de l'école québécoise au primaire.

¹⁸ À partir du moment où les représentations de « soi » et celles de notre interlocuteur font l'objet d'un échange, d'un débat ou d'une négociation.

¹⁹ Garnier et Rouquette vont plus loin en mentionnant que certaines représentations « disciplinaires » des enseignantes sont modulées en fonction des systèmes d'évaluation, des valeurs de l'école et de l'influence des disciplines à fortes valences (2000 : 19). Ces propos méritent d'être analysés de plus près, car cette « valence » fait référence à la pertinence de la discipline, à son attrait pour les élèves ou à sa valeur pédagogique, que ce soit pour les enseignantes, les élèves ou le milieu.

2. L'UNIVERS SOCIAL

Dans cette section, nous exposerons les définitions et les principaux éléments didactiques essentiels à chacune des disciplines de l'univers social. Nous pourrions ainsi, une fois le cadre conceptuel complété, valider la compréhension de celui-ci auprès du corps enseignant au primaire. Idéalement, les représentations des enseignantes devraient s'arrimer avec les dispositions prévues par le ministère de l'Éducation. Nous supposons qu'à la suite de leur parcours universitaire, les enseignantes devraient maîtriser les concepts disciplinaires, le raisonnement derrière l'apprentissage de ces disciplines, ainsi que les savoirs prescrits par le gouvernement à l'intérieur de son programme de formation. Bien que des changements structuraux puissent avoir été implantés au cours de la dernière réforme scolaire, la nature même de ces concepts, des savoirs scolaires à transmettre et leur pertinence est restée en grande partie inchangée.

L'utilisation du vocable « univers social » dans le programme de formation de l'école québécoise est relativement nouvelle et, pour certaines enseignantes, ajoute à la confusion dans leur enseignement. En fait, les anciens programmes de formation ont toujours employé le terme « sciences humaines ». Ce n'est qu'avec la dernière réforme scolaire que l'expression « univers social » a fait son apparition. Malgré cette récente appellation, la nécessité d'enseigner l'histoire, la géographie et, dorénavant, l'éducation à la citoyenneté, demeure bien présente aux yeux de plusieurs acteurs scolaires afin d'apporter des réponses aux questionnements de nos sociétés (Laville, 1991 cité dans Laurin, 1999).

Toutefois, malgré un certain consensus sur les bénéfices d'enseigner les disciplines associées à l'univers social aux jeunes élèves (Ross, 2006; Parker, 2010, 2012), ce n'est pas nécessairement le cas en ce qui concerne le contenu disciplinaire à transmettre dans les écoles. Devrait-on privilégier des savoirs savants découlant directement des recherches universitaires? Devrait-on avoir recours à des savoirs adaptés? Devrait-on orienter l'élève vers une réflexion critique de ces savoirs ou envisager seulement une transmission passive des connaissances? Avec ces quelques pistes de réflexion, les enseignantes doivent se positionner et aiguiller leur enseignement en conséquence. Malgré leur bonne volonté à jouer le rôle de passeurs culturels que la société exige d'elles (Zakhart-

chouk, 1999), nous croyons qu'un certain pourcentage des enseignantes québécoises ne possède pas les bases conceptuelles nécessaires quant à la communication des notions liées à l'univers social.

2.1 L'histoire et les objectifs de son enseignement

On retrouve de multiples définitions de l'histoire dans la documentation chez la communauté historique. En fait, il existe tellement de variantes qu'il serait très difficile d'arriver à un consensus (Evans, 1994). L'histoire est aussi une discipline qui génère plusieurs discussions auprès des intellectuels, notamment en ce qui concerne la pertinence et l'utilité de cette discipline (Ségal, 1991; Dumont, 1996; Martineau, 1999; Laville, 2000; Cornellier, 2002).

Il est intéressant de voir que ce type de réflexion n'est pas unique au Québec, mais qu'il suscite l'intérêt dans plusieurs sociétés. Plusieurs chercheurs et philosophes se sont penchés sur la définition de l'histoire et de son importance (Leinhardt *et coll.*, 1994; Stearns, 1998; Voss, 1998; Laville, 2000; Seixas, 2003). Pour Margairaz (1994), ces débats sont liés au manque de communication entre les départements d'histoire et de didactique. Pour certains historiens, l'important est de raconter l'histoire et de recréer les événements passés. Pour d'autres, considérés plus scientifiques, la méthode et la rigueur de l'analyse permettent de dégager une image plus objective du passé. Il existe également des historiens qui ne croient pas en l'objectivité de leur profession et préconisent l'analyse du passé en fonction des débats actuels de la société (Bourdé et Martin, 1983; Evans, 1994). Richard relate bien cet état d'esprit en énumérant trois grandes perceptions de l'histoire auprès de la population. Selon lui, on perçoit celle-ci soit comme une série d'accumulations de faits à mémoriser, soit comme la somme des connaissances et des travaux provenant des historiens, soit, en dernier lieu, comme une « [...] pratique sociale, un champ de connaissance, un domaine d'études, une "science humaine" ayant un objet [...], une méthode [...], un langage [...] et un produit » (Richard, 2001 : 15).

Avec les vingt dernières années, nous pouvons remarquer une évolution du discours chez les didacticiens et les enseignants. Des thématiques comme la cognition et la métacognition (Chouinard, 1992a), la motivation scolaire (Chouinard, 1992c),

l'apprentissage coopératif (Bernard, 1997), la méthode et la pensée historiques (Ségal, 1992; Richard, 1998; Martineau, 1996, 1997, 1998b, 2000), l'enseignement à partir de concepts (Lebrun, 1993, 1994, 1995, 1996; Moniot, 1994), le développement d'habiletés plutôt que l'acquisition pure et simple de faits et d'événements historiques (Sauvageau, 1992), les situations d'apprentissage (Sadler Jr et Whimbey, 1986; Chouinard, 1992b), l'introduction de l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire, etc. sont récurrentes dans la documentation.

Pourquoi enseigne-t-on l'histoire? Autrement dit : à quoi l'apprentissage de l'histoire est-il utile? Cette question, pourtant si simple, et souvent évoquée par les élèves, est résumée ainsi par René Durocher : « L'histoire permet à l'individu de se situer dans le temps et dans l'espace et de définir son identité. L'histoire est une discipline intellectuelle au cœur de toute formation générale. L'histoire est une école de démocratie permettant de mieux former des citoyens éclairés et responsables » (Durocher, 1996 : 28). Pour le ministère de l'Éducation, l'enseignement de l'histoire, associé à l'éducation à la citoyenneté, contribue :

[...] à la formation générale de l'élève de trois façons. Elle l'amène d'abord à réaliser que le présent émane essentiellement du passé et à comprendre ce présent en l'interrogeant dans une perspective historique qui repose principalement sur une conscience de la durée et une sensibilité à la complexité. Puis, sur le plan du raisonnement, la discipline permet à l'élève d'apprendre à chercher de l'information de même qu'à analyser et interpréter les réalités sociales. Elle est aussi l'occasion d'enrichir graduellement le réseau de concepts qu'il déploie pour comprendre l'Univers social. Enfin, sur le plan de la conscience citoyenne, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté permettent à l'élève de saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen (gouvernement du Québec, 2006 : 2).

Sans un ancrage épistémologique de la discipline, il devient beaucoup plus ardu d'en élaborer une didactique (Martineau, 1999; Audigier, 2001). L'enseignement dispensé en classe dépend largement des représentations éducatives auxquelles adhère l'enseignante, de sa représentation de l'histoire (Showers, Joyce et Bennet, 1987; Martineau, 1998), de son bagage de connaissances historiques et de son interprétation du curriculum formel. Or, du primaire jusqu'à l'université, les spécialistes notent un échec des

objectifs de formation liés à l'enseignement de l'histoire (Durocher, 1996; gouvernement du Québec, 1996; Martineau, 1999a, 1999b, 2001).

Des historiens, des didacticiens, des conseillers pédagogiques et des enseignants ont, tour à tour, proposé de nouvelles façons d'aborder le contenu historique des programmes d'étude à l'intérieur d'une classe. Or, il serait très lourd d'effectuer une analyse pour chacun de ces thèmes à l'intérieur de cette synthèse. Il n'en demeure pas moins qu'un des principaux enjeux didactiques a trait au type d'enseignement prodigué par l'enseignant dans sa classe (Evans, 1994). Plusieurs didacticiens et historiens recommandent la formation d'une pensée critique chez l'élève au détriment d'une formation plus factuelle — une pensée critique qui, pour certains, pourrait être acquise par l'enseignement de « l'histoire-problème » (Ségal, 1991; Hodeige, 1994; Martineau, 1999a; Laurin, 1999). André Ségal soulignait que le :

[...] discours didactique et le discours officiel ne traduisent cependant pas toute la réalité; loin de là. Les attentes du public et la réponse des enseignants, la coloration de nombreux manuels et la structure même des programmes du secondaire contribuent encore à privilégier la fonction identitaire et le savoir mémorisé (1991 : 17).

À l'intérieur du programme de formation de l'école québécoise du primaire, on pourrait s'attendre à retrouver une définition explicite des disciplines afin que les enseignantes puissent être guidées dans leurs responsabilités pédagogiques. Une analyse plus approfondie du programme nous révèle que l'information contenue dans ce document est essentiellement structurée autour des principes didactiques et sur la pertinence de ces disciplines. Malgré cela, nous pouvons tout de même dégager des définitions usuelles. Ainsi, nous nous appuyerons sur la vision décrite dans le programme qui souligne l'histoire comme une discipline permettant à l'élève :

- de développer sa capacité à raisonner en utilisant des perspectives liées au temps;
- de s'approprier la méthode historique;
- de construire son identité et de développer sa tolérance;
- d'intégrer une dimension culturelle à son apprentissage (gouvernement du Québec, 2006).

Depuis les années 1980, l'enseignement de l'histoire, contrairement aux dispositions prévues dans le programme du ministère de l'Éducation, a été structuré de façon à mettre de l'avant des contenus historiques et non le développement d'aptitudes historiques. Comment réagiront les enseignantes quant à cette modification de structure? Combien de temps les enseignantes prendront-elles pour modifier leur style d'enseignement? Quelles seront les ressources disponibles et comment s'organisera la formation continue, deux éléments indispensables au bon fonctionnement des changements (Martineau, 1999b; Weintraub, 2000)? Cela dit, la mise en application de cette nouvelle réforme et la transition d'un enseignement « mémoriel » à des aptitudes historiques passent, entre autres, par une meilleure préparation des futures enseignantes et par une meilleure connaissance de leurs représentations. Or, il n'en demeure pas moins que, sans une représentation adéquate de l'histoire, leur enseignement risque de ne pas correspondre aux objectifs de formation du MELS.

2.2 La géographie et les objectifs de son enseignement

Tout comme l'histoire, la définition de la géographie à l'intérieur du programme de formation de l'école québécoise n'est pas explicite. Cependant, nous pouvons déceler dans le document des éléments sur lesquels les enseignantes peuvent se baser pour structurer leur vision de la géographie. Notre base conceptuelle pour comprendre les représentations sociales des enseignantes vis-à-vis de la géographie sera formée sur les affirmations du ministère de l'Éducation. Selon le MELS, la géographie permet à l'élève :

- de développer sa capacité à raisonner en utilisant des perspectives liées à l'espace;
- d'analyser le rapport entre l'être humain et la nature;
- d'étudier notre relation avec l'espace terrestre en s'intéressant aux problèmes liés à l'utilisation et à l'aménagement de cet espace (ici et ailleurs);
- d'intégrer une dimension culturelle à son apprentissage (gouvernement du Québec, 2006).

À l'encontre des problématiques et du débat entourant l'histoire, les objectifs préconisés par les didacticiens de la géographie dans le cursus scolaire sont relativement simples : la géographie procure des connaissances et forme l'esprit des élèves (Schroeder, 1999). L'acquisition de connaissances pour les élèves vise à situer correctement et

rationnellement certains concepts selon des faits. L'élève développera ainsi une prise de conscience de l'espace et une compréhension du concept d'échelle (Schroeder, 1999). En ce qui concerne la formation de l'esprit géographique des élèves, les enseignantes doivent s'assurer que ceux-ci arrivent à bien observer le milieu dans lequel ils vivent, qu'ils arrivent à exercer leur mémoire et leur imagination grâce à une description fidèle et à raisonner et étayer leurs jugements par le biais d'une analyse géographique (Schroeder, 1999; Case et Sharpe, 2008). Afin d'arriver à bien connaître et à comprendre les faits géographiques, les élèves pourront utiliser différents moyens pédagogiques comme des stratégies déductive-inductive et de l'observation directe-indirecte. Les enseignantes doivent alors s'assurer que les élèves prennent conscience de la relation qu'ils ont avec le territoire (Laurin, 2009). Ainsi, ceux-ci en arriveront à s'engager dans l'apprentissage de cette discipline, à mieux la comprendre et à la transposer dans leur quotidien et devenir des citoyens engagés (Case et Sharpe, 2008).

Selon Laurin, « la géographie actuelle doit être enseignée en réponse à un problème d'utilisation de l'espace par une société donnée, en rapport avec la vie des sociétés dans leur territoire » (1999 : 18). Ainsi, c'est par la réflexion sur un problème géographique que les élèves arrivent à donner du sens à la géographie et à ses apprentissages; celle-ci invite notamment les enseignantes du primaire à baser cette réflexion sur la réalité actuelle de leurs élèves (Laurin, 2009). Ce n'est qu'en jumelant les savoirs et un « raisonnement géographique » que les élèves arriveront à transposer ces apprentissages dans d'autres disciplines (Gregg et Leinhardt, 1994 : 328 cité dans Laurin, 1999 : 19; Case et Sharpe, 2008). Ainsi, l'enseignement encyclopédique et orienté vers une simple acquisition de connaissances semble à proscrire au bénéfice d'un enseignement dans lequel les élèves sont amenés à poser des questions, à examiner des problèmes et à chercher de l'information afin de mieux comprendre l'entrelacement des territoires entre eux (Laurin, 2009). Cela indique de la part de l'enseignante qu'elle possède une grande curiosité intellectuelle et qu'elle est dotée d'un esprit d'analyse lui permettant d'éviter le dogmatisme social et qu'elle est munie d'une solide formation universitaire où la diversité disciplinaire est à l'honneur (Laurin, 1999).

2.3 L'éducation à la citoyenneté et les objectifs de son enseignement

On serait porté à croire que l'éducation à la citoyenneté est une discipline relativement récente dans le monde scolaire québécois. Or, nous pouvons retrouver des traces tangibles de cette discipline dans les réflexions du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) dès 1983 (gouvernement du Québec, 1983)²⁰. Toutefois, comme le constate Stéphane Courtois (2005), la vision du CSE quant à cette discipline n'a pas toujours été très claire; elle aurait entretenu certaines confusions quant à la structure même de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles québécoises. Or, malgré les préoccupations du CSE, Jobin (2001) constate que les écoles québécoises (comme la plupart des écoles en Occident) n'ont pas réussi à intégrer adéquatement les éléments inhérents à cette discipline dans les cours. De plus, il constate que la formation des maîtres n'accordait que très peu de place à cette question dans leur curriculum.

Cette nouvelle venue au sein des sciences humaines au Québec ne dispose pas du même bagage d'études ou de recherches quant à son utilisation dans les écoles (Pagé, 2001; Audigier, 2006). Depuis l'annonce de la réforme de l'éducation, plusieurs didacticiens et chercheurs québécois ont porté un regard attentif sur l'éducation à la citoyenneté (Pagé, Ouellet et Cortesao, 2001; Charland, 2003; Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004; Lebrun, Gagné et Lalongé, 2004; Duhamel et Jutras, 2005; Galichet, 2005; Lenoir, Xypas et Jamet, 2006). Malgré cet engouement, aucun consensus n'est encore perceptible quant à sa définition ou quant aux composantes conceptuelles inhérentes à cette discipline. Cette complexité, quant à l'établissement d'une définition de la citoyenneté, vient, d'une part, du choix d'appellation de la discipline : instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, etc. (Bourgeault, 2005). D'un autre côté, on s'interroge sur la composition même de la citoyenneté : doit-on la voir au singulier ou existe-t-il plusieurs types de citoyennetés qui pourraient se superposer? (voir à ce sujet Galichet [2001], Pagé [2001] et Mougnotte [2006]). Dans la même veine, McAndrew (2006) considère que le monde scolaire essaie de trop homogénéiser la citoyenneté

²⁰ Voir la synthèse historique des réflexions entourant l'éducation à la citoyenneté dans les programmes de l'école québécoise par McAndrew (2006).

dans leur définition, tandis que certains penseurs sont trop concentrés sur une approche liée aux droits de la personne dans l'établissement d'une définition. Certains considèrent même que ce concept manque sérieusement de rigueur (Audigier, 2006) et qu'il devient hasardeux d'employer avec certitude une définition.

Tout comme les disciplines précédentes, la définition de l'éducation à la citoyenneté, à l'intérieur du programme de formation de l'école québécoise, n'est pas très explicite. Nous emploierons tout de même les orientations offertes par le MELS comme base d'analyse dans l'étude des représentations sociales des enseignantes. Ainsi, dans le cadre de cette thèse, l'éducation à la citoyenneté sera définie comme une finalité éducative :

- qui contribue à la formation d'un citoyen actif, réfléchi et autonome au débat social;
- qui amènera l'élève à construire ses propres interprétations des réalités sociales et territoriales;
- qui amènera l'élève à partager ses interrogations et ses interprétations avec d'autres;
- qui lui permettra de présenter son point de vue « tout en respectant celui des autres, à argumenter, mais aussi à nuancer ses interprétations à la lumière de données nouvelles » (gouvernement du Québec, 2006 : 170).

Indéniablement, l'introduction de l'éducation à la citoyenneté dans le programme de formation de l'école québécoise vise le développement de la conscience et de compétences citoyennes par le biais d'une visée participative (Pagé, 2001; Lebrun, 2006; Audigier, 2006). Ce concept de citoyenneté, comme le constate Lebrun, est « complexe et riche de sens, sujet à de nombreuses interprétations, porteur d'idéologies et de conceptions différentes et exposé à des pratiques diverses » (2006 : 167). Puisque ce concept est plus propice à la polémique, il est important pour les enseignantes de bien comprendre la société dans laquelle elles évoluent sur les plans politique, économique, social et culturel. De cette façon, l'enseignante pourra transmettre aux élèves des outils leur permettant d'être des citoyens socialement actifs ayant une capacité d'analyse et de critique. Concrètement, les interventions éducatives des enseignantes devront viser :

[...] la libre expression de l'individu et de la communauté à laquelle il appartient, soutenir l'activité autonome et responsable, défendre les droits des personnes et de la collectivité, énergiser l'initiative personnelle et col-

lective des idéaux démocratiques et le développement d'une conscience universelle (Lebrun, 2006 : 168-169).

Pour ce faire, il est primordial pour l'enseignante d'inclure ces pratiques à l'intérieur de sa planification en univers social, mais aussi à l'intérieur de sa pratique quotidienne par l'entremise des autres domaines généraux de formation et des compétences transversales du programme. C'est par le développement de l'intelligence et l'exercice de la raison chez les élèves que ceux-ci pourront développer des attitudes et des comportements réfléchis et responsables (Jobin, 2001; Bourgeault, 2005; Audgier, 2006). L'enseignante possède déjà plusieurs formules pédagogiques pour y parvenir, telles que : l'utilisation de débats argumentatifs, de simulations, de jeux de rôles, d'études de cas, de conférences, de groupes de discussion, de jeux, de l'enseignement modulaire ou par projet, etc.²¹. On s'attend alors à ce que l'enseignante possède déjà tous les attributs nécessaires pour la réalisation de cette tâche : une bonne capacité d'analyse et de critique, une posture intellectuelle permettant l'appropriation d'une bonne culture générale et de la réalité sociopolitique dans laquelle elle se retrouve, etc. (Bourgeault, 2005). Il va sans dire qu'une bonne formation des maîtres est essentielle dans la préparation du corps enseignant — une préparation qui, selon Jobin (2001), Bourgeault (2005) et Araújo-Oliveira (2010), apparaît actuellement comme étant déficiente. Nous pouvons observer également la présence de chercheurs indiquant que l'éducation à la citoyenneté chez l'élève doit aussi s'effectuer par l'ensemble de la société; que nous, en tant que collectivité, avons un rôle dans cet apprentissage. Cet aspect ne semble pas contesté, mais, somme toute, il revient à l'école et aux enseignantes (par leurs actions en classe) d'inculquer aux enfants les compétences citoyennes attendues par la société (Bourgeault, 2005).

À l'intérieur de ces définitions conceptuelles liées aux différentes disciplines de l'univers social, il faut tout de même rester très prudent en ce qui concerne leur enseignement, car, comme nous le rappelle Le Roux (2005), les enseignantes sont des généra-

²¹ Voir à ce sujet les auteurs suivants pour obtenir de plus amples renseignements : Chamberland, Lavoie et Marquis (1992), Francoeur-Bellavance (1997), Arpin et Capra (2001), Simard (2001) et Pierret-Hannecart et Pierret (2006).

listes et ne maîtrisent probablement pas l'ensemble des particularités didactiques de toutes les disciplines scolaires. Malgré cet avertissement, nous croyons que nos concepts nous permettront d'obtenir des résultats pertinents auprès des enseignantes.

CHAPITRE III

La méthodologie

Tout comme le positionnement conceptuel du chapitre précédent, la mise en place d'un cadre méthodologique est aussi importante afin que les données recueillies puissent avoir une valeur scientifique. Dans ce chapitre, nous établirons les bases méthodologiques qui ont encadré notre recherche et nous dépeindrons un portrait du contexte scolaire et des participantes associées à cette recherche.

Nous décrirons le type de méthodologie qualitative employée lors de cette étude, soit une étude de cas tel que proposée par Merriam (1998). Nous jetterons un coup d'œil à notre manière de collecter nos données en précisant les limites et les avantages associés aux entrevues semi-dirigées et aux notes personnelles du chercheur. Nous validerons également l'emploi de notre grille de codage. Par la suite, nous exposerons l'environnement dans lequel évolue la commission scolaire sélectionnée pour cette recherche. Finalement, nous présenterons les enseignantes qui ont généreusement donné de leur temps pour répondre à nos questions entourant notre objet de recherche.

1. L'ANALYSE QUALITATIVE, L'APPROCHE DE MERRIAM ET L'ÉTUDE DE CAS

À l'intérieur de cette démarche doctorale, nous avons employé une méthodologie qualitative. Tout comme Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006), nous considérons que ce type de méthodologie permet au chercheur de comprendre des phénomènes sociaux et humains et de leur donner un sens; incidemment, cette approche méthodologique est de plus en plus présente en éducation (Moisan 2010; Araujo-Oliveira, 2010). Parmi les multiples possibilités liées au modèle de recherche qualitative, l'étude de cas nous apparaît comme un choix qui s'impose quant aux objectifs que nous poursuivons. L'étude de cas nous a permis d'aborder notre objet de recherche avec une plus grande flexibilité (Karsenti et Demers, 2004). Essentiellement, la procédure est du type qualitatif, mais, afin de bonifier cette thèse, nous avons inclus aussi certaines données quantitatives; il s'agit d'un jumelage intéressant et pertinent que nous offre l'étude de cas.

Nous avons rencontré des enseignantes du primaire et échangé sur leur quotidien et leur vision des disciplines de l'univers social et de son enseignement. Plongés dans l'environnement des enseignantes, nous avons mieux saisi leur réalité, ce qui les anime

dans leur profession (Savoie-Zajc, 2004) et nous sommes allés au-delà des analyses statistiques. Avec cette méthodologie, le chercheur arrive très difficilement exempt de toute influence conceptuelle ou théorique. Voilà une raison importante d'effectuer une revue de la documentation quant à notre méthodologie afin d'assurer la rigueur conceptuelle de notre approche.

Un grand nombre d'individus ont étudié et analysé les différentes possibilités méthodologiques qualitatives offertes aux chercheurs (Burgess, 1982; Glesne et Peshkin, 1992; Dey, 1993; Yin, 1994; Stake, 1995; Huberman et Miles, 2003). Au cours de nos lectures, notre intérêt s'est notamment porté sur les recherches de Sharan B. Merriam (1998) quant à la transposition des recherches qualitatives et des études de cas dans le secteur de l'éducation. Nous tenterons d'éclaircir les lignes directrices qui nous ont guidés méthodologiquement.

Pour Merriam, l'étude de cas « *is an intensive, holistic description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit* » (1998 : 27). Comme définie par celle-ci, notre étude de cas sera une recherche descriptive « globale » permettant une analyse d'un groupe ciblé vis-à-vis d'une problématique précise. Ainsi, nous pourrions explorer plus en détail les thèmes, les représentations et les filtres qui influencent les représentations des enseignantes. Avec cette démarche, Merriam considère que nous aurons un axe plus « psychologique », en ce sens que l'accent sera mis sur les individus.

Puisque nous voulions définir les représentations des enseignantes, cette approche nous a permis de faire une analyse plus interprétative. Nous ne prétendons pas être en mesure de construire une théorie sur les représentations des enseignantes. Toutefois, nous croyons pouvoir suffisamment documenter la situation pour nous permettre de jeter un regard éclairé quant aux raisons qui alimentent les représentations des enseignantes dans leur enseignement (ou leur résistance à enseigner) les sciences humaines au primaire.

Un élément important dans la réussite d'une telle entreprise réside dans la sélection d'un bassin d'individus. Afin d'y parvenir, nous avons utilisé une approche conventionnelle en recherche qualitative : la méthode boule de neige. Nous avons formé un groupe de départ qui, une fois les entrevues complétées, nous a indiqué d'autres ensei-

gnantes susceptibles de se joindre à l'étude. Nous avons poursuivi ainsi jusqu'à l'obtention d'une saturation des données.

Puisque nous avons envisagé d'interviewer plusieurs enseignantes, chacune d'entre elles a été un cas particulier. Nous avons aussi regroupé l'ensemble des participantes pour tenter d'en faire une recherche plus globale : une analyse de cas multiples. Cela nous a permis de dénicher et d'approfondir des corrélations entre les différentes représentations trouvées à l'intérieur de nos données.

Or, l'analyse de cas multiples et le mode d'échantillonnage peuvent engendrer des limites importantes quant à la généralisation des données. À l'intérieur des études qualitatives, les chercheurs semblent faire consensus sur l'intégration d'un concept dans leur recherche de manière à réduire les probabilités de dérives : le concept de transférabilité (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Pour Mukamurera, Lacourse et Couturier, l'objectif de la transférabilité réside dans « la capacité d'une recherche (ses conclusions) de faire sens ailleurs » (2006 : 129). Afin d'y arriver, trois conditions doivent par contre être appliquées. Selon Mukamurera, Lacourse et Couturier, afin de satisfaire à la première :

[...] il faut que l'échantillon de recherche réponde au critère de pertinence théorique par rapport à la situation d'étude. [...] Il faut aussi que l'échantillon, bien que restreint, soit suffisamment diversifié, surtout dans les cas des analyses multi-cas (sic) ou inter-sites, incluant aussi bien des cas typiques qu'atypiques, des informateurs centraux et périphériques, des partisans et opposants à l'objet investigué. [...] il y a aussi le principe de saturation des catégories qui est de plus en plus la référence pour estimer la fin de la collecte des données et la taille de l'échantillon (2006 : 130).

Pour remplir la seconde condition, nous avons fourni une description détaillée du site étudié, du contexte et de l'échantillon. Ces éléments permettent de soutenir une meilleure compréhension des résultats formulés et d'obtenir une base plus solide pour la transférabilité. Finalement, la dernière disposition concerne le niveau d'abstraction atteint par la recherche. Pour y arriver, nous avons replacé dans un ensemble les différentes informations recueillies tout au long de l'enquête afin d'avoir une vision plus abstraite des résultats (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006).

Ainsi, par l'entremise de nos travaux, nous avons répondu à l'ensemble des critères énumérés par Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) afin que notre recherche possède des balises méthodologiques fiables et cohérentes avec les lignes directrices des recherches qualitatives.

2. LA COLLECTE DES DONNÉES

Les recherches qualitatives nécessitent la mise en place d'un système structuré de collecte de données, car le chercheur peut aisément se retrouver submergé par la quantité d'informations qu'il collectera (Huberman et Miles, 1994). Au cours de notre approche méthodologique, nous avons travaillé avec des mots, des images et des dessins auxquels nous devions donner un sens ou déterminer le sens. La rigueur méthodologique et la systématisation du processus d'analyse s'imposent afin de mieux baliser les différents biais que le chercheur peut introduire (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Cette étude a fait appel à deux outils différents : des entrevues semi-dirigées et les notes personnelles du chercheur. Le tableau 3.1 a été inspiré d'un tableau contenu dans Huberman et Miles (1994) et décrit les multiples documents qui ont été utilisés à l'intérieur de cette recherche.

Ainsi, un même document peut aisément être classé dans de multiples catégories ou produire une autre série de données. Il est évident que, tout au long de la collecte des données de cette étude qualitative, les informations recueillies ont passé à travers un système de filtres afin d'en retirer le maximum d'information. Ces filtres ont bien évidemment été teintés par les concepts décrits dans le chapitre précédent, car, comme le constatent Paillé et Mucchielli (2003 : 129), notre « sensibilité théorique et expérientielle » orientera l'analyse. Toutefois, nous espérons que cette diversité d'approches a permis une meilleure triangulation des données et a assuré une meilleure validité et une meilleure crédibilité des résultats.

À l'intérieur des sous-sections suivantes, nous décrirons chacun des outils tout en nous efforçant d'exprimer les forces et les pièges qui se sont dressés devant le chercheur dans cette recherche.

2.1 Les entretiens semi-dirigés : avantages et limites

Les entretiens ont constitué la pièce maîtresse de notre collecte de données, car elles sont un excellent moyen de comprendre le schème conceptuel des gens (Fontana et Frey, 1994). Afin de nous guider, nous avons adopté la définition de Savoie-Zajc qui définit l'entretien comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension du phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (2004 : 133). Tout comme Brooks (1997), nous considérons que les entretiens permettent une flexibilité dans la collecte des données. Elles permettent d'explorer des avenues qui, à l'intérieur d'une démarche quantitative, n'auraient probablement pas pu être effectuées.

Un des avantages de l'utilisation des entretiens concerne la très grande quantité d'informations que l'on peut aller chercher, et ce, à l'intérieur d'un laps de temps relativement court. De plus, advenant une omission de notre part pendant l'entretien ou pour clarifier certains propos, nous avons la possibilité d'effectuer une seconde rencontre avec les participants.

Il existe trois grandes limites méthodologiques liées à l'utilisation des entretiens dans une étude qualitative. La première concerne la personne qui se fait interviewer et son désir d'offrir des réponses « acceptables » afin de plaire à son interlocuteur ou de retenir certaines informations importantes qui pourraient la mettre dans l'embarras. La seconde limite concerne le canevas d'entretien et ses questions; en fait, il s'agit de s'assurer que le canevas d'entretien est en lien avec l'objet de recherche. La troisième limite est associée à l'intervieweur et à ses capacités de soutirer les informations nécessaires pendant l'entretien (Fontana et Frey, 1994; Merriam, 1998). Il n'y a aucune assurance que l'interviewé nous révèle des informations exactes; la peur ou le manque de confiance envers l'intervieweur peuvent influencer le discours et l'intervieweur pourrait chercher, selon ses questions, à influencer les réponses. Cependant, un des avantages de la recherche qualitative et des entretiens consiste à pouvoir modifier le comportement du chercheur, ses approches ou certaines questions avant la prochaine entretien; ainsi, nous pouvons atténuer certaines limites liées à cet outil (Huberman et Miles, 1994).

Tableau 3.1
Types de matériels présents dans notre enquête

Type de matériel	Exemples
Matériel brut ²²	Notes de terrain, enregistrements sonores
Données partiellement traitées	Transcriptions dans leur version originale, nettoyée et commentée
Données codées	Éléments textuels ou graphiques avec des codes spécifiques
Système de codage	Éléments textuels révélant la signification des codes employés
Données transformées	Tableaux, matrices, schémas, etc.
Journal de bord	Chronologie des étapes de la collecte, observations et réflexions du chercheur pendant la collecte des données portant sur les étapes de la collecte, ainsi que ses questionnements méthodologiques ou théoriques

(À partir de Huberman et Miles, 1994)

2.1.1 Validité et fiabilité des données de l'entrevue

Il existe de nombreuses étapes dans l'analyse des données qualitatives afin d'assurer un maximum de validité et de fiabilité. Certaines sont considérées comme incontournables, tandis que d'autres viennent soutenir rigoureusement le processus d'analyse.

Tout d'abord, afin de valider les données et de nous assurer de la fiabilité de celles-ci, nous avons préconisé la démarche suggérée par Mukamurera, Lacourse et Coururier (2006). Après un aller-retour entre la cueillette des données et l'analyse (bien que partielle dans un premier temps), nous avons pu augmenter la qualité de nos entrevues auprès des enseignantes. En fait, nous avons parfois modifié la présentation de nos questions, poursuivi une nouvelle piste, vérifié si des éléments étaient manquants, mieux dé-

²² Les types de matériels ont été traduits librement par le chercheur.

terminé le moment où nous atteindrons le point de saturation, etc. Ce type de procédure nous a permis de valider à trois reprises la qualité des données recueillies par le chercheur : 1) lorsque le repérage des segments du discours a été effectué, 2) lorsque les segments étaient regroupés et 3) lorsque le chercheur a répondu aux objectifs et à la question de recherche. Cette manière d'opérer a permis de donner une plus grande crédibilité quant au traitement des données, ainsi qu'une validation des propos de l'interviewé et du sens apporté par le chercheur. Au fil de la recherche, le lecteur peut également constater la transparence du chercheur quant à la triangulation de ses données (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006).

Une autre phase incontournable consiste à déterminer avec le plus d'exactitude la définition opérationnelle des codes ou des catégories et le contrôle de la fiabilité intracodeurs (constance interne) et intercodeurs (reproductibilité). Comme nous le verrons ultérieurement, nous avons fait appel à une « chercheuse externe » afin d'assurer un contrôle sur le codage. Évidemment, des balises ont été mises de l'avant, mais la vision du codage qui est ressorti de ce travail collaboratif a permis de dégager un regard plus juste des propos des enseignantes.

Une autre étape importante consiste au contrôle de la saturation des données. Cette étape est cruciale à l'intérieur du cadre méthodologique. À partir du moment où le chercheur considère que les nouvelles données ne viennent plus enrichir les catégories d'analyses ou qu'elles n'apportent plus d'éléments dans la compréhension du phénomène, celui-ci arrête le cycle de la collecte et la recherche de nouveaux échantillons (Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2004).

À ces ancrages méthodologiques s'ajoutent des méthodes qui viennent bonifier l'analyse des données. Nous emploierons également un contrôle sur le matériel résiduel des données (Van der Maren, 1996), la triangulation du chercheur sur une partie de l'échantillon du corpus et du matériel pour l'enquête (tableau 3.1) et la sollicitation des réactions des informateurs (Huberman et Miles, 2003).

2.1.2 Les entrevues semi-dirigées : le détail des opérations

Le choix entourant les enseignantes qui ont participé à cette étude est basé sur la technique « boule de neige » décrite précédemment. Dès le départ, nous connaissions des enseignantes œuvrant dans le secteur de l'enseignement préscolaire et primaire. Celles-ci ont servi de porte d'entrée dans la commission scolaire choisie et nous ont aidés à peaufiner notre canevas d'entrevue. Grâce aux suggestions de ces enseignantes, d'autres ont été approchées pour participer à cette étude. Le moment et l'endroit des entrevues ont été laissés à la discrétion des enseignantes, comme stipulé dans le formulaire de consentement (voir annexe 1). Vous retrouverez au tableau 3.2 le système d'indexation des entrevues qui a été utilisé lors de cette étude. Nous voulions, à la fin, une procédure rigoureuse, mais qui pouvait également être souple et simple d'utilisation. Ainsi, ce système d'indexation nous permet de conserver la confidentialité des participants, mais aussi d'assurer un repérage rapide des informations recueillies.

Comme suggéré par des chercheurs, le canevas de l'entrevue a toujours été remis à l'avance aux enseignantes afin d'apaiser les craintes qu'elles pouvaient avoir quant à l'entretien avec un inconnu (Van der Maren, 1996; Huberman et Miles, 2003). Par contre, plusieurs sous-questions ont été utilisées par l'intervieweur afin de soutirer un maximum d'information; vous retrouverez à l'annexe 2 le canevas d'entrevue.

2.1.3 L'utilisation du logiciel N'Vivo

Certaines limites « techniques » viennent aussi contraindre le chercheur. Bien que le temps consacré à l'entrevue même demeure relativement court, l'organisation et la planification des rencontres avec les participants demandent un investissement en temps et en énergie qu'il ne faut pas négliger. La retranscription des entrevues constitue aussi une limite importante, car cet exercice est long et fastidieux. Les outils nécessaires à la collecte des échanges verbaux peuvent également contraindre le chercheur. Par contre, avec le développement technologique des dernières années, les outils numériques nous permettent une plus grande capacité d'enregistrement et une meilleure qualité sonore.

L'étape de l'analyse des données demande beaucoup de temps et de minutie de la part du chercheur. De nos jours, l'analyse des données qualitatives peut être facilitée grâce à l'utilisation de logiciels. De nombreux avantages découlent de l'utilisation de ce type de support informatique : cela facilite la gestion du travail d'analyse, la codification et la manipulation d'un large éventail de données, le classement des données, les différents liens possibles entre les codes, etc. (Savoie-Zajc, 2004; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Malgré ses avantages, le logiciel ne remplacera jamais le chercheur, car lui seul peut mettre sur pied l'arborescence du codage et dégager les différentes matrices et interprétations possibles de son corpus de données.

Lors de cette recherche, nous avons employé le logiciel N'Vivo. Le raisonnement derrière ce choix est plutôt simple : celui-ci était gratuit et disponible dans l'environnement informatique de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). De plus, nous avons accès au soutien technique offert par les employés du service informatique de cette institution. Avec nos cours de méthodologie à l'Université de Montréal, nous avons également travaillé avec ce type de logiciel.

2.2 Les notes personnelles du chercheur : avantages et limites

Lors de recherches qualitatives, nous retrouvons régulièrement des éléments tels que les notes de terrain, le journal de bord ou les mémos (Baribeau, 2005). À l'intérieur de cette recherche, nous avons utilisé des notes personnelles qui furent colligées sous la forme d'un journal de bord. Ce type de données, comme le souligne Baribeau, permet de « se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et permet au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche » (2005 : 112).

Ces notes ont été prises par le chercheur tout au long du processus de collecte des données et ont été colligées à l'intérieur d'un cahier. Ces notes ont été divisées en trois grandes parties : 1) des notes théoriques, 2) des notes méthodologiques, et 3) des notes descriptives (Adler et Adler, 1994; Baribeau, 2005). Ces notes ont permis une description détaillée et continue des événements survenus pendant la collecte des données

(Savoie-Zajc, 2004). De plus, comme le souligne Baribeau, elles ont permis d'établir « des relations entre les données colligées, la théorisation formelle ou informelle qui en émerge, l'analyse qui est faite et le compte rendu présenté » (2005 : 102).

Ces notes ont été un outil à l'intérieur de la triangulation des données. À partir du moment où le chercheur inscrit méthodiquement et de manière détaillée ses observations, ses questionnements et ses analyses, il peut s'assurer que ces données deviennent uniques (Baribeau, 2005). Ainsi, le lien entre la problématique de départ et les résultats obtenus ont garanti une validité externe du processus de recherche, tandis que les liens effectués entre les observations et les données recueillies ont permis une validité interne de ce même processus. La plus grande difficulté inhérente à ce type de données concerne la consignation systématique des événements, des idées et des analyses du chercheur au cours de la période totale de collecte des données (Baribeau, 2005). Ces notes doivent être accessibles tout en conservant les réserves liées aux données confidentielles. Notre expérience démontre effectivement que ces réserves et limites furent vécues lors de notre collecte de données. Certaines entrevues ont été planifiées de façon rapprochée, ce qui ne nous laissait que très peu de temps pour consigner nos observations. Malgré ce problème, nous avons tout de même conservé un équilibre dans les notes prises sur le terrain.

2.3 Notre grille de codage : fiabilité et utilisation

Comme il est décrit dans le protocole de recherche, nous nous sommes pliés aux disponibilités des enseignantes afin d'effectuer les entrevues. Pour l'ensemble de celles-ci, les rencontres se sont déroulées dans le milieu scolaire dans lequel travaillaient les participantes. Règle générale, nos rencontres ont eu lieu après les heures de travail ou lors d'une période libre en fin de journée. Au fil des entrevues, l'intervieweur devenait plus à l'aise et pouvait se permettre de modifier l'ordre des questions en fonction des réponses des enseignantes. Pendant une heure en moyenne, les enseignantes ont répondu à l'ensemble des questions contenues dans le questionnaire, et ce, malgré le fait que l'ordre des questions pouvait être modifié au gré des conversations.

Tableau 3.2
Système d'indexation des entrevues

Codes	Explications	Exemples
V06	Ces entrevues ont été effectuées afin de valider le canevas d'entrevue et il constitue la 6 ^e version du questionnaire.	V06-01
E07	Ces entrevues constituent le groupe d'enseignantes qui ont participé à la collecte des données et il représente la 7 ^e version du questionnaire.	E07-05
01; 02; 03...	Numéros associés aux enseignantes qui ont participé à l'étude. Ces chiffres ont été associés à partir du moment où elles acceptaient de participer à l'étude. Le chercheur possède dans ses archives la correspondance entre le chiffre, l'enseignante et son école.	E07-09

Afin d'établir notre grille de questions pour l'entrevue, nous avons validé celle-ci auprès de deux (2) enseignantes (V06-01; V06-02). Après la deuxième entrevue, nous avons modifié légèrement notre grille de questions en précisant certaines d'entre elles. Nous les avons rencontrées lors d'un deuxième entretien afin de recueillir leurs propos quant à nos nouvelles questions. Ainsi, nous avons pu inclure ces deux entrevues à notre corpus de dix-neuf (19) pour atteindre vingt et une (21) entrevues.

Au fil des entrevues, nous devons rester alertes afin de déceler le moment où nous obtiendrions une saturation des données. À partir de la quinzième entrevue (excluant V06-01 et V06-02), une grande quantité des données devenait redondante, mais nous arrivions tout de même à déceler de nouvelles informations. Or, à partir du dix-septième entretien, nous croyions avoir atteint une saturation complète des données. Dès lors, nous avons procédé à deux dernières entrevues afin de valider notre supposition. Une fois ces entrevues complétées, nous avons la certitude que nous avons un échantillon suffisant pour arrêter notre collecte de données, car, selon notre questionnaire

d'entrevue, nous n'obtenions aucune nouvelle information. C'est ainsi que notre point de saturation a été atteint avec un corpus de 21 entrevues.

Une fois les entrevues complétées, nous avons ensuite procédé au montage des verbatims. Tâche éreintante s'il en est une, nous avons tout de même profité des avancées technologiques propres aux enregistreurs numériques. Grâce à un logiciel fourni avec l'enregistreur, nous pouvions suffisamment ralentir le débit des enseignantes afin de transcrire le tout dans un temps convenable. Une fois ces informations colligées, nous pouvions ensuite entreprendre la mise en place du codage de ces données à l'intérieur du logiciel N'Vivo.

Après de nombreuses lectures des entrevues, nous avons travaillé à l'établissement d'une grille de codage. Cette grille fut modifiée à huit reprises afin d'en arriver à une version non seulement fonctionnelle, mais aussi valide méthodologiquement (voir annexe 3). Cette grille fut mise à l'essai une première fois afin de valider la fiabilité intracodeur et intercodeur.

Afin de procéder à ce test de fiabilité, nous avons sélectionné les deux entrevues suivantes : E07-02 et E07-05. Puisque la première entrevue codée n'est peut-être pas la plus représentative, nous avons sélectionné la deuxième. Pour ce qui est du choix de la cinquième entrevue, nous étions assez confiants qu'une fois les cinq premières entrevues codées, nous pourrions effectuer l'analyse intercodeurs et intracodeurs, car nous avons une très bonne maîtrise de notre grille de codage. Afin de pouvoir valider une grande quantité de codes et nous assurer d'une plus grande fiabilité intracodage, nous avons privilégié les deux extrêmes : soit la première moitié des pages du verbatim de la deuxième entrevue et la dernière moitié des pages de la cinquième entrevue.

Afin d'effectuer cet exercice, nous avons demandé l'aide d'un professeur invité à l'UQAT spécialisé dans la recherche qualitative, Mme Channy Gingras. Cet important exercice est fondé sur la formule proposée par Huberman et Miles (2003 : 126) dans le calcul de la fiabilité soit :

$$\text{Fiabilité} = \frac{\text{Nombre d'accords}}{\text{Nombre total d'accords + désaccords}}$$

Vous retrouverez à l'intérieur des trois tableaux suivants les résultats de cette première expérience de fiabilité. Selon Huberman et Miles (2003), la fiabilité devrait tourner autour de 90 %. Avec un résultat global de 63 % (tableau 3.5), nous étions bien loin du compte. Après une analyse plus détaillée des raisons derrière cet échec, nous nous sommes aperçus qu'il y avait un code qui devait être revu, car, sur les dix (10) désaccords, neuf (9) d'entre eux portaient sur ce code. L'interprétation différente de Mme Gingras et du chercheur principal de l'utilisation de ce code nous a poussés à mieux circonscrire la définition du code et à produire une nouvelle version de notre grille de codage. Le désaccord portant sur un code différent était lié non pas le code lui-même, mais la longueur de l'extrait codé.

Tableau 3.3
Fiabilité du codage E07-02

Nombre d'extraits codés	Accords contre désaccords	Calcul de fiabilité	Pourcentage de fiabilité
14	9 accords – 5 désaccords	$\frac{9}{9 + 5}$	64 %

Tableau 3.4
Fiabilité du codage E07-05

Nombre d'extraits codés	Accords contre désaccords	Calcul de fiabilité	Pourcentage de fiabilité
13	8 accords – 5 désaccords	$\frac{8}{8 + 5}$	62 %

Tableau 3.5
Fiabilité du codage : analyse globale E07-02 et E07-05

Nombre d'extraits codés	Accords contre désaccords	Calcul de fiabilité	Pourcentage de fiabilité
27	17 accords – 10 désaccords	$\frac{17}{17 + 10}$	63 %

À la suite des modifications à la grille de codage, nous avons procédé à une deuxième tentative de fiabilité avec les entretiens E07-03 et E07-18. Vous retrouverez dans les trois tableaux suivants les résultats de ce codage.

Tableau 3.6
Fiabilité du codage E07-03

Nombre d'extraits codés	Accords contre désaccords	Calcul de fiabilité	Pourcentage de fiabilité
15	15 accords	$\frac{15}{15 + 0}$	100 %

Tableau 3.7
Fiabilité du codage E07-18

Nombre d'extraits codés	Accords contre désaccords	Calcul de fiabilité	Pourcentage de fiabilité
10	8 accords – 2 désaccords	$\frac{8}{8 + 2}$	80 %

Tableau 3.8
Fiabilité du codage : analyse globale E07-03 et E07-18

Nombre d'extraits codés	Accords contre désaccords	Calcul de fiabilité	Pourcentage de fiabilité
25	23 accords – 2 désaccords	$\frac{23}{23 + 2}$	92 %

À l'intérieur de cette deuxième tentative d'analyse de fiabilité de notre grille de codage, nous avons obtenu un pourcentage nettement supérieur à notre premier essai. Globalement, tel que le démontre le tableau 3.8, nous avons obtenu un pourcentage de fiabilité de 92 %. Ce pourcentage, selon Huberman et Miles (2003), nous offre un taux de réussite plus qu'acceptable. Après une analyse de ce deuxième codage, nous avons constaté que la nature de nos divergences concernait à la fois un désaccord quant à une sous-catégorie et une catégorie. Une fois cette étape franchie, nous étions sûrs que notre grille de codes et notre codage pouvaient s'étendre à l'ensemble du corpus de nos entrevues. Cette étape étant complétée, nous avons ensuite codé toutes nos entrevues, imprimé nos rapports et traité les nombreuses informations contenues dans ceux-ci.

3. UNE DESCRIPTION DU CONTEXTE SCOLAIRE LIÉ À NOTRE ÉTUDE

Afin de bien éclairer notre cadre méthodologique, nous débuterons en décrivant le contexte scolaire lié à notre étude. Nous considérons qu'il est important de bien comprendre l'environnement dans lequel nous avons évolué tout au long de cette recherche, car cette mise au point nous permettra notamment de mieux situer la sphère dans laquelle évoluent les enseignantes qui ont participé à la recherche.

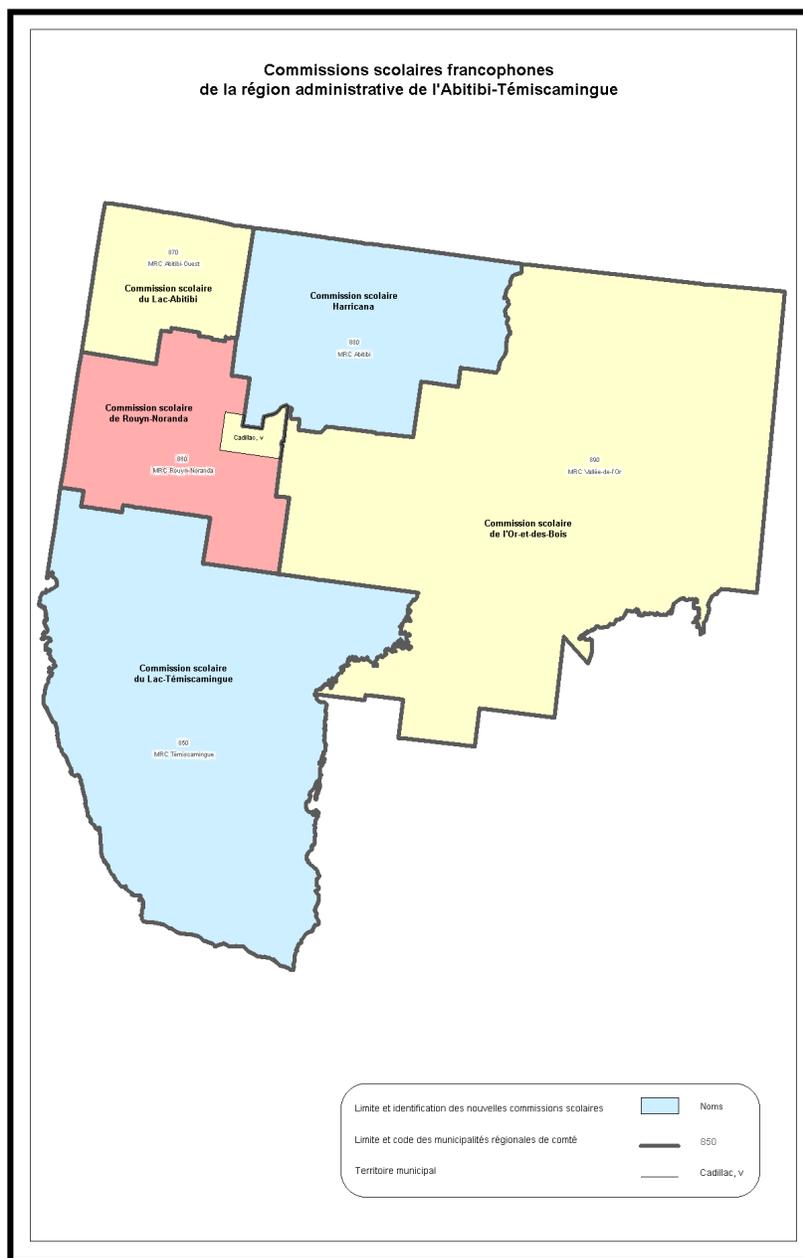
Natifs de l'Abitibi-Témiscamingue, nous tenions particulièrement à analyser le contexte scolaire de cette région à l'intérieur de cette thèse. Ce territoire situé dans le Nord-Ouest québécois s'étend sur une superficie de 65 143 km² et on y retrouve une population avoisinant les 146 000 habitants; l'axiome voulant que ce territoire soit le para-

dis des amants de la nature prend tout son sens, car nous retrouvons 2,5 habitants par km² dans cette région parsemée de forêts et de lacs. Les emplois en Abitibi-Témiscamingue se retrouvent essentiellement dans le secteur tertiaire (75 %), suivi des secteurs secondaire (13 %) et primaire (12 %), avec un taux de chômage de 9,5 % en 2009. En ce qui a trait au taux de sous-scolarisation, il atteignait 35 % en 2006, plaçant ainsi la région loin derrière le restant du Québec (L'observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2010, *Fenêtre de la région*). Bien que les commissions scolaires soient en mesure de diplômé plusieurs décrocheurs une fois leur retour à l'éducation des adultes, nous dénombrons tout de même une trop grande quantité de jeunes n'ayant pas leur diplôme d'études secondaires. Pour certains acteurs régionaux, la très haute rémunération des emplois dans le domaine des mines et de la foresterie explique en partie cet exode des jeunes du monde scolaire.

À l'intérieur de cette région, nous retrouvons une commission scolaire anglophone (Western Québec) et cinq commissions scolaires francophones (Commission scolaire Harricana, Commission scolaire du Lac-Abitibi, Commission scolaire du Lac-Témiscamingue, Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois (CSOB) et Commission scolaire de Rouyn-Noranda). Les cartes 3.1 et 3.2 nous permettent de bien identifier le territoire respectif de ces commissions scolaires. Intégrer l'ensemble du contexte scolaire de cet immense territoire dans notre thèse posait un énorme défi, à la fois sur le plan de la logistique et des coûts associés à cette éventualité. Nous avons donc pris la décision de circonscrire notre étude à une seule commission scolaire.

Carte 3.1

Le territoire des commissions scolaires francophones en Abitibi-Témiscamingue



Source : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Commissions scolaires francophones de la région administrative de l'Abitibi-Témiscamingue.*

Carte 3.2

Le territoire de la commission scolaire anglophone présente sur le territoire de l'Abitibi-Témiscamingue



Source : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Commission scolaire anglophone : Commission scolaire Western Québec.*

Tableau 3.9
Portrait du secteur primaire à la Commission scolaire Western Quebec en 2006²³

Commission scolaire Western Québec (sur le territoire témiscabibien et de l'Outaouais)	Nombre d'écoles pri- maires	20
	Nombre d'élèves	3 542
	Nombre d'enseignantes ²⁴	± 175

Source : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Portrait Outaouais – Nombre*; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Portrait Outaouais – Effectifs*.

Travaillant pour l'UQAT au sein du campus de Val-d'Or et possédant une bonne connaissance des établissements scolaires de la CSOB pour y avoir œuvré en tant que superviseur de stage, le choix de cette commission scolaire nous semblait tout indiqué. Les tableaux 3.9 et 3.10 offrent une vue d'ensemble du nombre d'écoles primaires présentes dans chaque commission scolaire, ainsi que le nombre d'élèves et d'enseignantes. Vous pouvez ainsi constater que la CSOB est très représentative des autres présentes sur le territoire témiscabibien et nous offre un bassin plus qu'intéressant d'enseignantes pour cette étude.

²³ Au moment de la rédaction de ce chapitre, les données officielles du site Internet du MELS ne dépassaient pas l'année 2006.

²⁴ Ces données nous proviennent directement de la commission scolaire, car le MELS n'était pas en mesure de fournir cette information. Malheureusement, la Commission scolaire Western Quebec n'a pas été en mesure de nous donner un chiffre exact quant au nombre d'enseignantes œuvrant dans ses écoles. La principale difficulté était liée à la fluctuation constante de l'effectif enseignant. Or, malgré cette limite méthodologique, nous utiliserons ces données comme point de référence.

Tableau 3.10
Portrait du secteur primaire « francophone » en Abitibi-Témiscamingue en 2006²⁵

Commissions scolaires	Données liées à la recherche	Compilations
Harricana	Nombre d'écoles primaires	14
	Nombre d'élèves	1 772
	Nombre d'enseignantes ²⁶	± 178
Lac-Abitibi	Nombre d'écoles primaires	7
	Nombre d'élèves	1 482
	Nombre d'enseignantes	± 73
Lac-Témiscamingue	Nombre d'écoles primaires	9
	Nombre d'élèves	1 133
	Nombre d'enseignantes	± 78
Rouyn-Noranda	Nombre d'écoles primaires	14
	Nombre d'élèves	2 761
	Nombre d'enseignantes	± 137
L'Or-et-des-Bois	Nombre d'écoles primaires	14
	Nombre d'élèves	2 837
	Nombre d'enseignantes	± 140

Source : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Portrait Abitibi-Témiscamingue – Effectifs*; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Portrait Abitibi-Témiscamingue – Nombre*.

²⁵ Au moment de la rédaction de ce chapitre, les données officielles du site Internet du MELS ne dépassaient pas l'année 2006.

²⁶ Ces données nous proviennent directement des commissions scolaires, car le MELS n'était pas en mesure de fournir cette information. Ces données ne peuvent malheureusement pas être confirmées exactement, car le nombre précis d'enseignantes fluctue légèrement pendant l'année scolaire. Or, malgré cette limite méthodologique, nous utiliserons ces données comme point de référence.

3.1 La Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois

Située dans la municipalité régionale de comté (MRC) de La Vallée-de-l'Or (et incluant la ville de Cadillac – située dans la MRC de Rouyn-Noranda), la CSOB s'étend sur un vaste territoire de 27 000 km² (voir la carte 3.3). De nombreuses municipalités sont desservies par cette commission scolaire : Cadillac, Rivière-Héva, Malartic, la nouvelle ville de Val-d'Or (quartiers Dubuisson, Sullivan, Vassan et Val-Senneville) et, finalement, la ville de Senneterre. Vous retrouverez à l'intérieur du tableau 3.11 l'ensemble des écoles primaires desservies par la CSOB.

Puisque les données du MELS dans le tableau 3.10 dataient de 2006, nous avons voulu comparer ces informations avec des données plus récentes. Ainsi, pour l'année 2009-2010, la CSOB dénombrait 2 800 élèves au primaire (Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois (2010). *CSOB : Portrait*). Cette légère baisse de 37 élèves en trois ans ne viendra donc pas affecter notre méthodologie vis-à-vis de la proportion d'enseignantes pour la même période.

Quant aux autres niveaux d'enseignement de cette commission scolaire, nous retrouvons, pour l'année scolaire 2009-2010, 2 500 élèves au secondaire (regroupés dans quatre écoles), 1 200 élèves en formation générale adulte, 560 élèves en formation professionnelle et 500 employés en formation provenant d'entreprises, tous regroupés dans quatre centres de formation (Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois (2010). *CSOB : Portrait*).

Afin de nous assurer que l'on puisse travailler en toute légitimité, nous avons obtenu le feu vert de monsieur Jean Denommé, directeur général de la CSOB, afin d'approcher les directions d'écoles et les enseignantes pour leur participation dans cette étude (annexe 4). Cette demande lui a été acheminée au tout début de notre processus doctoral. Dès lors, la recherche de candidates pour cette étude pouvait s'amorcer. Étonnamment, très peu de temps a été requis pour dénicher les toutes premières enseignantes et ainsi amorcer notre méthodologie « boule de neige » pour constituer notre corpus de participantes.

4. UNE DESCRIPTION DES PARTICIPANTES À CETTE ÉTUDE

Notre méthode de collecte de données se basait sur une formule « boule de neige²⁷ ». Il y avait un risque probant d'en arriver à une trop grande disparité de candidates à l'intérieur de notre échantillonnage. Puisque notre objectif consistait essentiellement à recueillir les représentations des enseignantes au primaire, nous devions, à tout le moins, avoir un groupe d'enseignantes représentatif de l'ensemble des niveaux d'enseignement. Ainsi, nous cherchions à obtenir des participantes ayant enseigné aux 1^{er}, 2^e ou 3^e cycles à un moment ou un autre de leur carrière. Afin de ne pas créer de biais possible avec notre étude, nous avons fait un effort afin de ne pas sélectionner des enseignantes avec lesquelles nous avons déjà travaillé auparavant, que ce soit en recherche, en formation continue ou même en tant qu'étudiante lors de leur formation des maîtres. De plus, nous espérions obtenir les témoignages d'enseignantes provenant de l'ensemble du territoire de la CSOB, ainsi qu'une représentativité en matière d'années de service. Ces trois critères constituaient des éléments méthodologiques centraux dans cette étude.

Au cours de notre collecte des données, nous avons finalement recueilli les témoignages de 21 enseignantes avant d'atteindre notre point de saturation. Notre échantillon représente 15 % de l'ensemble des enseignantes de la CSOB, ce qui est plus qu'acceptable. De plus, il est important de mentionner que ces personnes œuvraient, au moment de notre collecte de données, dans neuf (9) des quatorze (14) écoles de la CSOB²⁸. Cet échantillon représente ainsi 64 % des écoles de la commission scolaire situées sur plus de 67 % de son territoire. Nous pouvons donc aisément conclure que nous avons évité un écueil méthodologique par cet excellent taux de réussite. Nous répondons

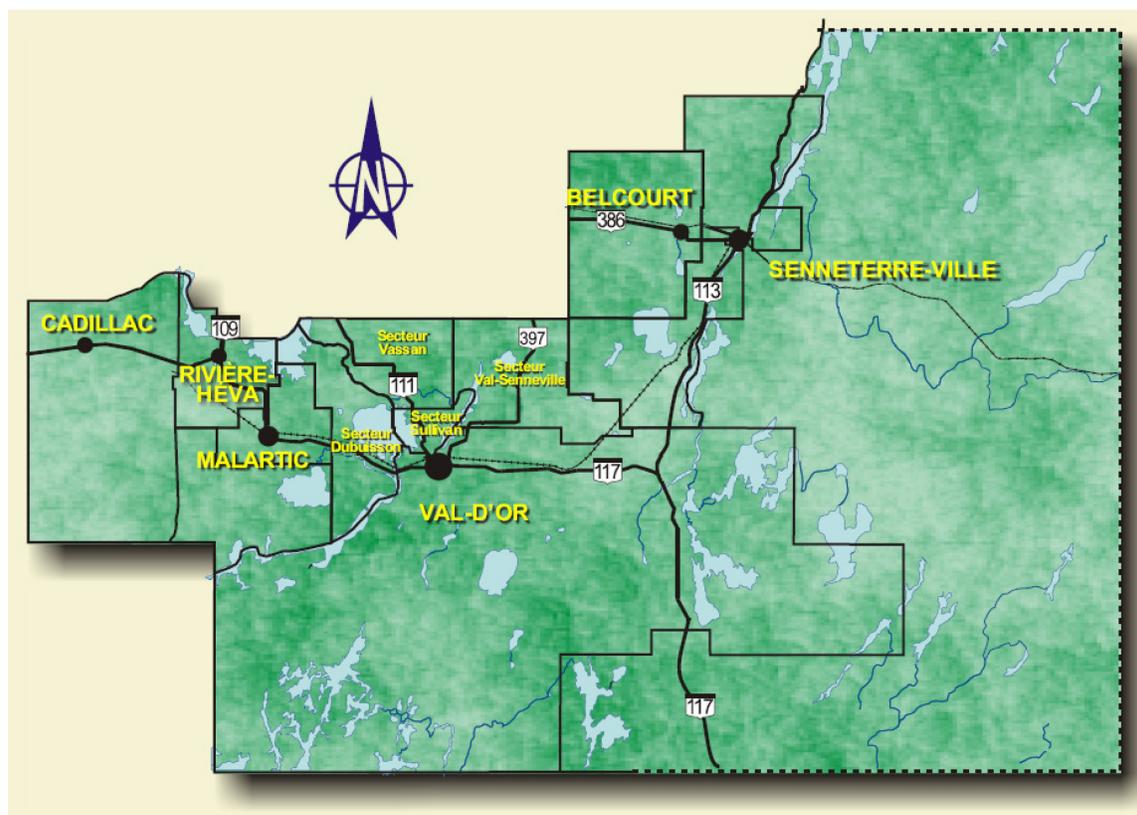
²⁷ Il est important d'admettre que cette forme d'échantillonnage n'a pas de valeur universelle et que nous ne pourrions pas généraliser nos résultats de recherche pour l'ensemble des enseignantes du primaire œuvrant au Québec. Par contre, comme nous le verrons dans les prochaines sections de ce chapitre, il est fréquent d'utiliser ce type d'échantillonnage dans les recherches dites exploratoires comme la nôtre. Nous reviendrons dans les prochaines sections sur nos choix méthodologiques quant à la sélection des participantes à notre étude.

²⁸ Afin de préserver l'anonymat des participantes, nous ne nommerons pas les écoles où travaillent les enseignantes, car il serait trop facile de découvrir l'identité des participantes, et ce, malgré la courte description offerte dans ce chapitre. Nous utiliserons la nomenclature suivante pour les enseignantes œuvrant dans les écoles de Val-d'Or et les villes fusionnées avec celle-ci : école de Val-d'Or. Pour les autres écoles de la CSOB, nous les désignerons comme des écoles à l'extérieur de Val-d'Or.

donc entièrement à la première condition imposée par Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) quant à la pertinence de notre échantillon.

Carte 3.3

Territoire desservi par la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois



Source : Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois (2010). *Carte du territoire*.

Afin que les renseignements nominatifs demeurent confidentiels, chaque participante s'est vue attribuer un code d'identification. Nous avons aussi renommé chacune des participantes; ces pseudonymes s'ajoutent à notre engagement de préserver leur confidentialité. Le tableau 3.12 nous offre une description sommaire de l'ensemble des participantes ayant pris part à cette étude. Vous pourrez ainsi constater le type de baccalauréat suivi par les enseignantes, les années d'expérience cumulées depuis la fin de leurs études, le milieu et le niveau d'enseignement actuel, ainsi que leurs expériences passées.

Tableau 3.11
Liste des écoles primaires de la CSOB

Ville/Village	Nom de l'établissement
Senneterre	École Chanoine-Délisle
Rivière-Héva	École Charles-René-Lalande
Cadillac	École Louis-Querbes
Malartic	École Saint-Martin
Val-d'Or (incluant les villes fusionnées suivantes : Dubuisson, Sullivan, Vassan, Val-Senneville)	École Notre-Dame-de-l'Assomption
	École Notre-Dame-de-Fatima
	École alternative Papillon-d'Or
	École Notre-Dame-du-Rosaire
	École Sainte-Lucie
	École Sainte-Marie
	École Saint-Isidore
	École Saint-Joseph
	École Saint-Philippe
École Saint-Sauveur	

Tableau 3.12
Description sommaire des participantes à l'étude

Pseudonyme	Code N°Vivo	Description sommaire
Aline	V06-01	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (UQAT) • 9 ans d'expérience • École de Val-d'Or — 1^{er} cycle • Expériences passées : 2^e et 3^e cycles
Béatrice	V06-02	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (Laval) • 7 ans d'expérience • École de Val-d'Or — 3^e cycle • Expériences passées : préscolaire et 2^e cycle
Carole	E07-01	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (UQAT) • 15 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 3^e cycle • Expériences passées : préscolaire, 1^{er}, 2^e et 3^e cycles
Denise	E07-02	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (Laval) • 20 ans d'expérience • École de Val-d'Or – préscolaire • Expériences passées : 1^{er}, 2^e et 3^e cycles, français et anglais langues secondes, éducation aux adultes
Élisabeth	E07-03	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (McGill) • 18 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 1^{er} cycle • Expériences passées : 1^{er} et 3^e cycles, spécialiste en langue (français et anglais langue seconde)

Pseudonyme	Code N'Vivo	Description sommaire
France	E07-04	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (UQAT) • 19 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 1^{er} cycle • Expériences passées : préscolaire
Ghislaine	E07-05	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (UQAT) • 9 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 2^e et 3^e cycles • Expériences passées : 1^{er} cycle
Irène	E07-06	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (Laval) • 13 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 2^e cycle • Expériences passées : 3^e cycle
Janet	E07-07	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat orthopédagogie (Laval) • 28 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 3^e cycle • Expériences passées : 1^{er}, 2^e et 3^e cycles et rééducation
Karol-Ann	E07-08	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (Sherbrooke) • 13 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 3^e cycle • Expériences passées : 1^{er} et 2^e cycles
Louise	E07-09	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 4 ans (UQAT) • 6 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 2^e et 3^e cycles • Expériences passées : 1^{er} cycle et orthopédagogie

Pseudonyme	Code N'Vivo	Description sommaire
Myriam	E07-10	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 4 ans (UQAT) • 4 ans d'expérience • École extérieure de Val-d'Or – 2^e cycle • Expériences passées : 1^{er} et 3^e cycles, orthopédagogie
Nancy	E07-11	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (UQO; anciennement UQAH) • 14 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 2^e cycle • Expériences passées : 3^e cycle
Patricia	E07-12	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (UQAR-Laval) • 20 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 1^{er} cycle • Expériences passées : 2^e et 3^e cycles et école secondaire
Rolande	E07-13	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 4 ans (UQAT) • 7 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 2^e cycle • Expériences passées : 1^{er} cycle et élèves en difficultés
Suzy	E07-14	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (Sherbrooke) • 13 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 1^{er} et 2^e cycles • Expériences passées : préscolaire, cours spécialisés du primaire (musique, arts dramatiques et éducation physique)

Pseudonyme	Code N'Vivo	Description sommaire
Tania	E07-15	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat orthopédagogie (UQO; anciennement UQAH) • 10 ans d'expérience • École extérieure de Val-d'Or – 2^e cycle • Expériences passées : 1^{er} et 3^e cycles, orthopédagogie
Valérie	E07-16	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 4 ans (UQAT) • 3 ans d'expérience • École extérieure de Val-d'Or – orthopédagogie • Expériences passées : 3^e cycle
Ariane	E07-17	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (UQAT) • 22 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 1^{er} cycle • Expériences passées : 1^{er} et 2^e cycles
Bianca	E07-18	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (UQAT) • 11 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 1^{er} cycle • Expériences passées : 3^e cycle
Christine	E07-19	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat 3 ans (UQAT) • 19 ans d'expérience • École de Val-d'Or – 1^{er} cycle • Expériences passées : préscolaire, 2^e et 3^e cycles

4.1 Un regard macroscopique des participantes

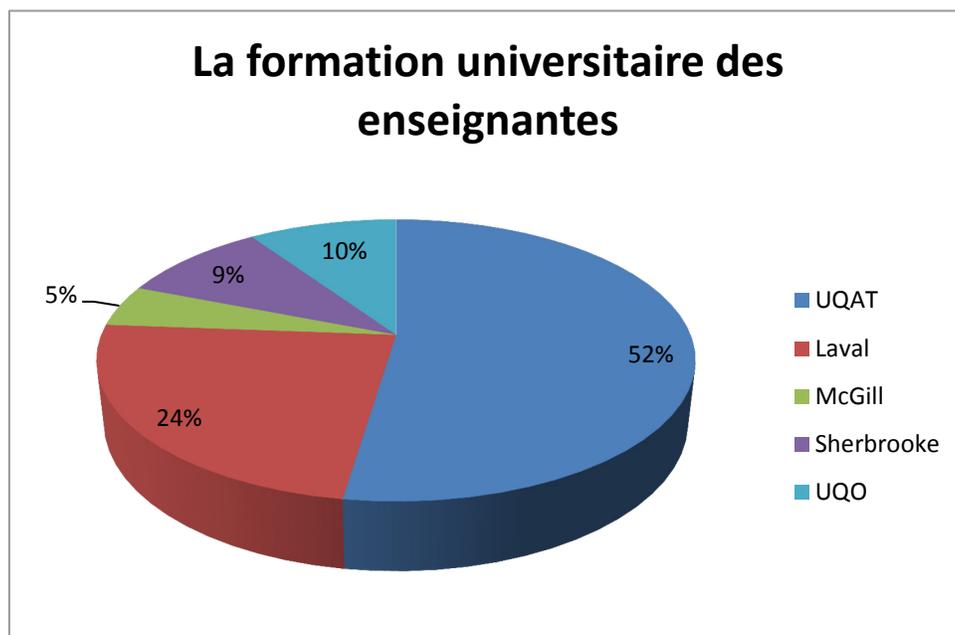
À la lumière de ces courtes descriptions, nous pouvons dégager plusieurs constats. Tout d'abord, on s'aperçoit que ces enseignantes ont principalement été formées en Abitibi-Témiscamingue. Un peu plus de la moitié des participantes ont reçu la formation dispensée par l'UQAT (voir graphique 3.1), tandis que les autres participantes ont eu re-

cours à une formation provenant d'autres universités québécoises : l'Université Laval, l'Université du Québec en Outaouais, l'Université de Sherbrooke et l'Université McGill.

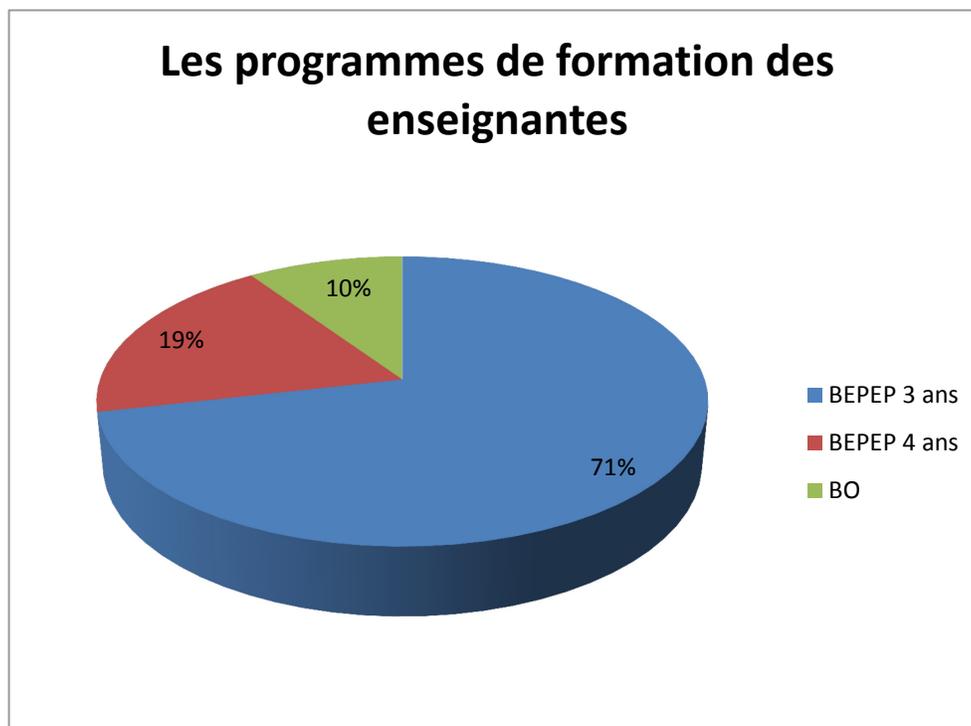
Au cours des vingt dernières années, la formation des maîtres dispensée par les universités québécoises a subi quelques changements importants. Le plus gros d'entre eux a trait à l'ajout d'une année complète dans la formation, ainsi qu'un remaniement des stages. Le graphique 3.2 nous révèle que 71 % des participantes ont reçu la version antérieure de la formation des maîtres (BEPEP 3). Ce ne sont que 19 % des enseignantes qui ont obtenu la formation dispensée sur quatre ans (BEPEP 4). Un fait également intéressant : 10 % des enseignantes ont obtenu une formation en orthopédagogie (BO).

Ces 21 participantes ont aussi un bagage d'expérience fort diversifié, allant aussi bien d'enseignantes étant sorties des bancs d'école depuis peu à des enseignantes sur le point de prendre leur retraite. Avec le graphique 3.3, nous remarquons que la masse critique d'intervenants dans cette étude (81 %) se situe entre 6 et 20 ans d'expérience. Malgré cet apport important dans cette fourchette d'expérience, nous pouvons tout de même avancer que nous avons été en mesure d'obtenir une certaine représentativité quant à l'expérience des participantes au sein de cette étude.

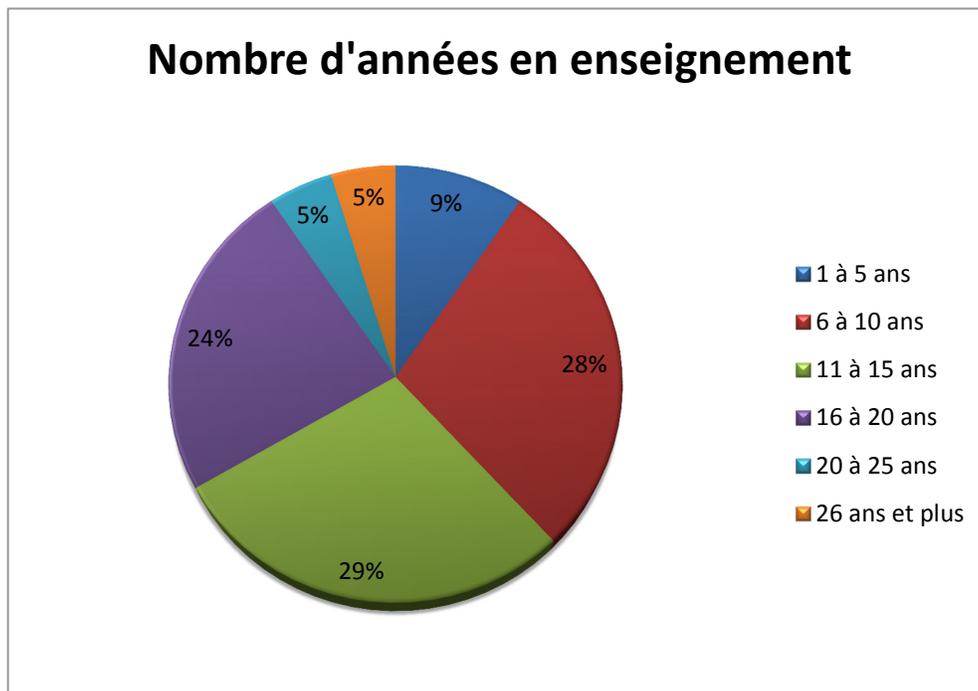
Graphique 3.1



Graphique 3.2

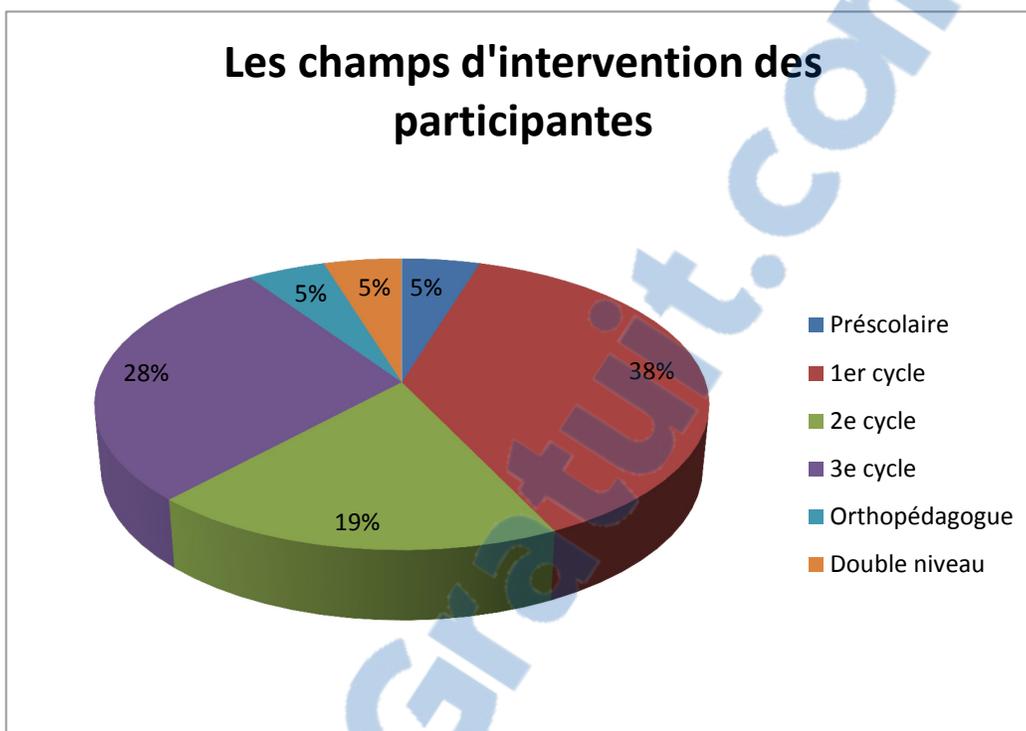


Graphique 3.3



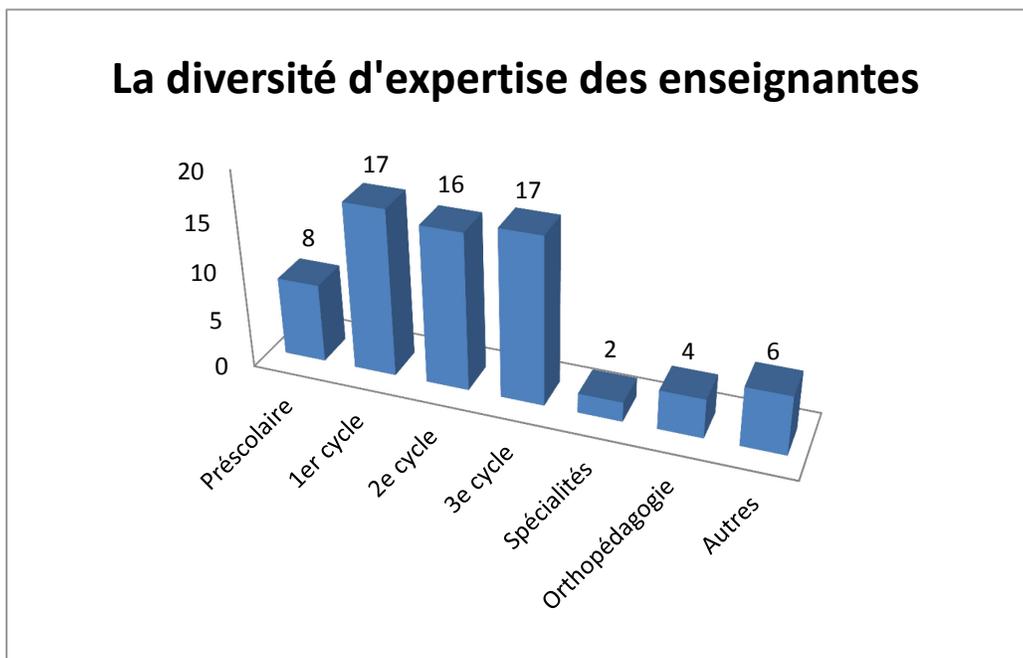
Au moment des entrevues, les enseignantes couvraient également plusieurs cycles d'enseignement du primaire. Le graphique 3.4 nous indique que 85 % des participantes enseignaient à l'intérieur des 1^{er}, 2^e et 3^e cycles. Or, nous avons aussi déniché des enseignantes intervenant au préscolaire, en orthopédagogie et en double niveau. Nous pouvons ainsi affirmer que la représentativité des cycles d'enseignement a été atteinte dans le cadre de notre collecte des données.

Graphique 3.4



De plus, à l'intérieur de nos entretiens, nous avons été en mesure d'obtenir des informations quant aux autres cycles déjà enseignés à l'intérieur de leur carrière. Le graphique 3.5 nous démontre la quantité d'enseignantes ayant déjà enseigné à l'intérieur des champs d'expertise du primaire. La très grande majorité des participantes ont enseigné aux 1^{er}, 2^e et 3^e cycles au cours de leur carrière, tandis que tout près de 40 % d'entre elles ont déjà travaillé au préscolaire. Certaines des enseignantes ont aussi œuvré comme spécialiste (en musique, en éducation physique, en anglais, par exemple) ou en orthopédagogie. La catégorie « autres » fait notamment référence à des expériences de travail au niveau secondaire, en cheminement particulier, avec des élèves handicapés, etc. Il est très intéressant de constater la grande diversité d'expérience de ces participantes, car, grâce aux données regroupées dans le graphique 3.5, nous pouvons affirmer avoir évité un autre écueil méthodologique en étant en mesure d'assembler un groupe de participantes avec une vaste expérience en enseignement au préscolaire et au primaire.

Graphique 3.5



Avec la première section de ce chapitre, vous avez mieux compris les balises entourant notre territoire d'étude pour cette recherche, guidée à la fois par un intérêt personnel pour l'Abitibi-Témiscamingue, mais aussi par une sélection selon une commission scolaire. L'analyse de l'ensemble des commissions scolaires (francophones et anglophone) nous permet de constater qu'il n'y a aucune disparité entre la CSOB et les autres, tant sur les plans du nombre d'écoles desservies, du nombre d'élèves inscrits ou du nombre d'enseignantes du primaire y travaillant. Cette représentativité nous permet de conserver une rigueur méthodologique importante, répondant ainsi à la seconde condition imposée par Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) quant à la description détaillée du site étudié, du contexte et de l'échantillon. L'ensemble des informations présentées dans ce chapitre nous permettra d'avoir une meilleure compréhension des résultats formulés et permettra d'obtenir une base plus solide pour une possible transférabilité des données.

Nous avons aussi jeté un court regard sur les participantes de cette étude. Encore une fois, nous avons obtenu une représentativité plus que respectable en ce qui concerne la proportion d'enseignantes de la CSOB inscrites dans la recherche et le nombre

d'écoles touchées. De plus, ces enseignantes répondent également aux critères fixés préalablement par les chercheurs, à savoir l'obtention d'une représentativité des cycles enseignés au primaire, une représentativité en matière d'expérience d'enseignement et une couverture importante du territoire scolaire à l'intérieur de la CSOB. Nous sommes satisfaits des données recueillies jusqu'à présent, car, méthodologiquement, nos participantes répondent à l'ensemble de nos critères.

Voici maintenant le temps d'aborder en profondeur les représentations des enseignantes à l'égard de l'univers social et de son enseignement. Les chapitres suivants dégageront des constats importants et parfois troublants des données recueillies au cours des entretiens avec les participantes. De plus, comme mentionné précédemment, les informations contenues dans les prochains chapitres nous donneront un aperçu plus global d'une possible « transférabilité » des données; cet aspect sera notamment analysé à l'intérieur du chapitre huit (8).

CHAPITRE IV

**Les représentations des enseignantes liées à l'histoire :
les résultats de recherche**

Après avoir circonscrit notre problématique, notre cadre et nos balises méthodologiques, il est maintenant temps de présenter nos différents résultats de recherche. Dans ce chapitre, nous exposerons la première série de résultats associée à la discipline de l'histoire. Ensuite, nous préciserons la provenance de leurs représentations, ainsi que l'évolution de celles-ci. Finalement, nous chercherons à comparer leurs visions de l'histoire avec celles de leurs collègues.

1. LA DÉFINITION DE L'HISTOIRE (RHIS)

Puisque les représentations sociales sont construites à partir d'éléments nous environnant (normes, valeurs, opinions, images, etc.), nous voulions, lors de l'entrevue, faire rejaillir les différents éléments qui structuraient la vision des enseignantes vis-à-vis de cette discipline. Ainsi, nous leur avons demandé à quoi elles pensaient lorsque l'on évoquait le mot « histoire ». Les mots les plus souvent exprimés, tels que décrit dans le tableau 4.1, étaient : nos « origines » et notre « identité » (8), les « personnages importants » (7), le « passé » (6), les « liens possibles avec le présent » (6), l'« évolution de notre société » (5), etc. Avec cet exercice, nous nous sommes aperçus que les enseignantes énuméraient, en moyenne, de trois à quatre mots-clés. Chose certaine, plusieurs de ces mots étaient empreints de liens évidents avec leur propre passé et leur expérience de vie ou d'enseignement. Par contre, nous retrouvions aussi des relations moins évidentes, notamment celles touchant les « histoires pour enfants ». Cet aspect nous a laissés perplexes quant à la véritable compréhension de l'histoire de cette enseignante.

Après une lecture des verbatim, nous constatons que cinq (5) enseignantes nous ont exprimé avoir de la difficulté à répondre à cette question et une longue hésitation s'en est suivi avant de répondre. Il y avait également cinq (5) enseignantes qui ont eu une courte hésitation, tandis que onze (11) participantes ont immédiatement enchaîné avec des éléments de réponse. À première vue, nous serions portés à croire que la majorité des enseignantes possèdent des bases conceptuelles solides de cette discipline vu leur aisance dans la structure de leur pensée. Bien que les mots exprimés aient, généralement, tous un lien direct avec la définition qu'elles nous ont fournie par la suite, l'analyse de nos données fait en sorte que nous nuancerons cette supposition dans les prochaines pages.

Tableau 4.1
Mots-clés associés à l’histoire

Mots-clés	Nombre d’occurrences relevées par les enseignantes
Nos origines/notre identité	8
Personnages importants	7
Le passé, liens avec le présent	6
Évolution de notre société	5
Des événements importants, la tradition orale	4
Histoire du Québec/Canada	3
La culture/le savoir, les dates, les histoires pour enfants, la ligne du temps, une passion/un plaisir, les historiens et leur travail, la catéchèse/la religion	2
Ouverture sur le monde, les châteaux, une insatisfaction, la philosophie, la politique	1

Si notre demande de formuler des mots-clés vis-à-vis de l’histoire fut une opération relativement facile pour les enseignantes, la formulation d’une définition fut beaucoup plus difficile. Tout comme l’exercice des mots-clés, nous retrouvons sensiblement la même proportion d’enseignantes qui ont trouvé cet exercice difficile (3), certaines ont aussi hésité plus ou moins longuement (6), tandis que la majorité des enseignantes ont enchaîné avec leur définition (12). En fait, la difficulté n’est pas venue de leur incapacité à répondre, mais elle fut d’un autre ordre : il a été impossible d’obtenir une définition commune de l’histoire. Chaque enseignante possédait sa propre définition exprimée dans ses mots, bien que certaines pouvaient se ressembler par leurs propos. Ainsi, nous étions confrontés à la problématique soulevée par Evans (1994) lorsqu’il affirmait qu’il existait une multitude de définitions et qu’il était difficile d’en arriver à un consensus. À titre d’exemple, voici deux (2) extraits :

Entrevue avec Béatrice (V06-02)

- 317 : V- OK. Donc pour toi, si tu avais une définition de l'histoire, cela serait?
- 318 : E- [Hésitation] Une définition de l'histoire?
- 319 : V- Oui.
- 320 : E- Ha, mon Dieu. Mon Dieu, attends un peu.
- 321 : V- Je te pose une bonne question, hein?
- 322 : E- Oui, l'histoire c'est [Hésitation] tu m'as eu complètement.
- 323 : V- [Rires].
- 324 : E- L'histoire c'est l'étude des époques qui nous précèdent. Je ne sais pas si je peux te dire ça comme cela.

Entrevue avec Denise (E07-02)

- 88 : V- Si je te demandais, quelle serait ta définition de l'histoire?
- 89 : E- [Hésitation] Ce serait, attends. Si je te fais une belle définition en mots. L'histoire, ce serait : ce qui explique un peu [Hésitation] ce qu'était le passé et le présent à travers les personnages et les événements.

À l'intérieur de notre cadre d'analyse, nous nous sommes appuyés sur la définition de l'histoire décrite dans le programme de formation du MELS comme base conceptuelle. À l'instar de la formation universitaire reçue par les enseignantes ainsi que leurs expériences professionnelles, nous pourrions supposer que leur vision de l'histoire se rapproche de celle du MELS. Ceci aurait pour effet de créer une synergie entre les orientations du ministère quant à l'enseignement au primaire et ce qui se passe réellement en classe. Nous avons donc croisé les définitions des enseignantes avec les informations véhiculées dans le programme vis-à-vis de l'histoire en sachant que cette discipline permet aux élèves :

- de développer sa capacité à raisonner en utilisant des perspectives liées au temps;
- de s'approprier la méthode historique;
- de construire son identité et de développer sa tolérance;
- d'intégrer une dimension culturelle à son apprentissage (gouvernement du Québec, 2006).

Nous avons ainsi vérifié si les quatre composantes du programme se retrouvaient dans les propos des enseignantes et, dans le cas contraire, à combien d'éléments celles-ci faisaient référence. Nous pouvons apercevoir dans le graphique 4.1 qu'aucune enseignante n'avait inclus l'ensemble des éléments descriptifs du MELS dans leur définition de l'histoire. La très grande majorité de celles-ci (17) n'ont repris qu'un seul élément, tandis que quatre (4) enseignantes ont inséré deux (2) éléments.

Le graphique 4.2 nous indique les éléments conceptuels inclus dans leur définition. Pour seize (16) enseignantes, l'histoire est liée à la capacité à raisonner en utilisant des perspectives liées au temps. Il est évident que leurs réponses n'étaient pas aussi clairement structurées, mais, selon leurs propos, nous avons décelé des orientations claires à ce sujet. L'exemple suivant permet de saisir les nuances apportées par les enseignantes, mais aussi les liens entre leurs propos et les éléments liés au discours du MELS (capacité de raisonnement lié au temps) :

Entrevue avec Ghislaine (E07-05)

130 : V- Et si je te demande, quelle est ta définition de l'histoire?

131 : E- Ma définition?

132 : V- [Hésitation]

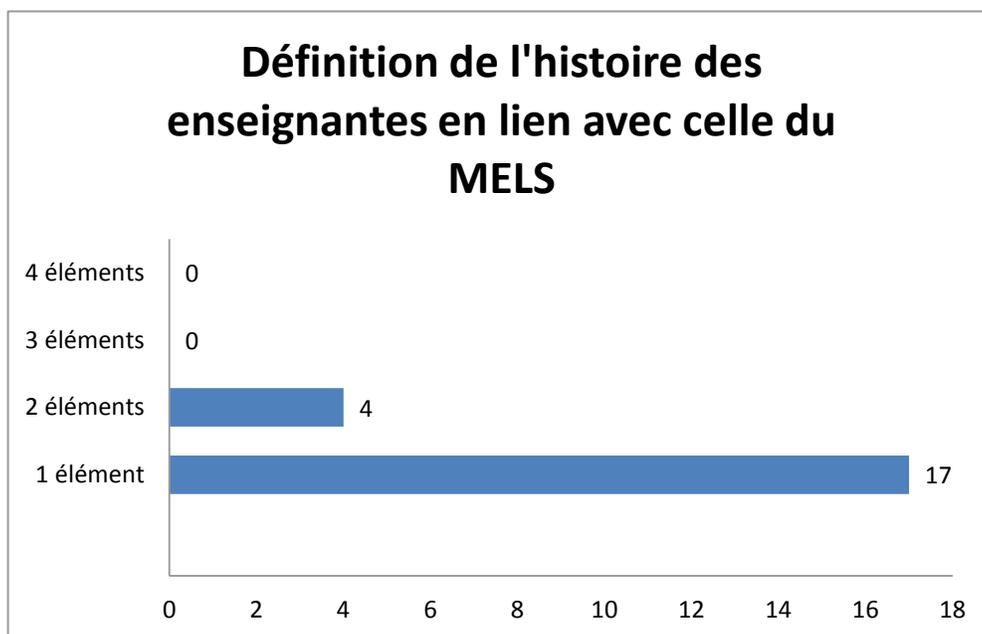
133 : E- [Rires] L'histoire pour moi, c'est des événements, des gens, des personnages qui ont marqué l'histoire à travers le temps. [...]

Une bonne proportion d'enseignantes ont aussi fait référence au concept du MELS lié à la construction de son identité et au développement de la tolérance. Or, il est important de préciser que toutes les enseignantes ayant mentionné cet aspect ont uniquement fait référence au caractère identitaire et non à la tolérance; cet élément a complètement été évacué par les participantes de notre étude. Ainsi, huit (8) d'entre elles nous ont parlé de l'importance de cette discipline dans le développement de notre identité. L'exemple suivant nous donne une bonne idée de la nature de ces propos :

Entrevue avec Carole (E07-01)

105 : E- Une définition de l'histoire. [...] c'est nos ancêtres aussi, c'est ce qui fait ce que l'on est aujourd'hui. Sans notre histoire, on ne saurait pas qui nous sommes aujourd'hui, les raisons et pourquoi nous sommes comme ça.

Graphique 4.1



Finalement, il y a une enseignante qui a intégré un élément lié à la méthode historique. Celle-ci n'a fait aucune mention en ce qui concerne l'histoire et son lien avec la science. Cependant, elle a fait référence à la méthode de travail propre à cette discipline en précisant que les « perceptions » jouaient un rôle dans la mise en place de l'histoire :

Entrevue avec Carole (E07-01)

100 : V- Si je te demandais ta définition de l'histoire?

101 : E- Ha, mon Dieu!

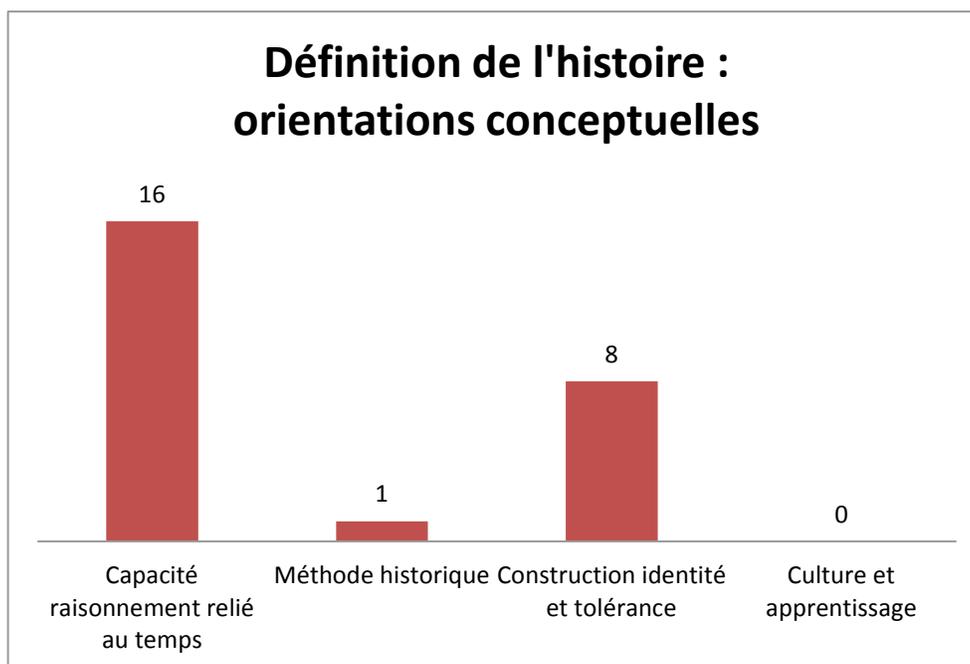
102 : V- Comment me définirais-tu cela?

103 : E- Est-ce que j'ai le droit d'utiliser le dictionnaire [Rires].

104 : V- [Rires] Non, malheureusement.

105 : E- Une définition de l'histoire. [...] J'ajouterais le mot perception à l'intérieur [Hésitation] parce que cela dépend toujours de l'histoire racontée; qu'elle soit par les Anglais ou les Français, on peut avoir différentes choses qui sont différentes. Alors, les perceptions dépendent de cela. [...]

Graphique 4.2



En ce qui concerne les quatre (4) enseignantes ayant jumelé deux composantes, le tableau 4.2 nous identifie ces associations. Nous avons trois (3) de ces enseignantes qui ont combiné les éléments liés au raisonnement en lien avec le temps et le concept rattaché à la construction de l'identité et de la tolérance. Une seule enseignante a jumelé le concept de méthode historique à celui de la construction de l'identité et de la tolérance.

Selon l'ensemble de ces données, nous pourrions penser que les enseignantes ayant plus d'expérience puissent être celles ayant multiplié les orientations conceptuelles dans leur définition de l'histoire. Au départ, seulement quatre (4) enseignantes ont jumelé plus d'une orientation conceptuelle; cela représente un très faible pourcentage de notre corpus (19 %). À la lumière de nos données, on s'aperçoit que les enseignantes ayant une définition plus « complexe » possèdent effectivement plusieurs années d'expérience en enseignement (voir tableau 4.3). Or, nos données ne peuvent conclure qu'il existe un lien direct entre cette expérience et la présence de plusieurs éléments conceptuels dans leur définition.

Nous nous sommes également demandé si la formation des enseignantes pouvait avoir un lien puisque notre corpus de participantes possédait des expériences variées

(type de formation, durée). Sur ces quatre (4) participantes, trois (3) d'entre elles ont une formation liée au baccalauréat en enseignement préscolaire/primaire de trois (3) ans, tandis que la dernière participante possède une formation en orthopédagogie. Encore une fois, la très faible proportion de notre corpus fait en sorte que nous ne pouvons pas conclure que le type de formation des enseignantes a un lien direct avec leur définition de l'histoire.

Tableau 4.2

Définition de l'histoire. Jumelage conceptuel : 2 composantes

Enseignante	Éléments conceptuels
E07-01	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité de raisonnement lié au temps - Construction de l'identité et de la tolérance
E07-06; E07-12; E07-15	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de l'identité et de la tolérance - Méthode historique

Il est bien évident que cet exercice comporte des limites méthodologiques. Nous avons comparé les propos tenus par les enseignantes au cadre conceptuel prévu dans le programme de formation du MELS. Ainsi, en utilisant un cadre différent, il est probable que nous aurions obtenu des résultats dissemblables. Cet exercice comporte une procédure subjective; cet amalgame est l'œuvre d'une interprétation liée au codage par le chercheur. Or, en fonction de nos précautions méthodologiques et des résultats liés à la fiabilité de notre grille de codage, le risque d'avoir une variation entre les propos de l'enseignante et sa véritable intention est très mince.

Un peu plus tôt, nous avons dressé un portrait des mots-clés des enseignantes. Nous avons aussi cherché à comparer leur définition avec celle du MELS. Or, comment pouvons-nous structurer ces informations à l'intérieur d'un schéma afin de mieux comprendre leurs représentations sociales de l'histoire? Le schéma 4.1 est plutôt révélateur à

ce sujet²⁹. Tout d'abord, vous remarquerez qu'à l'intérieur du schéma, certains éléments ont une police d'écriture plus grande que d'autres. Cela nous indique leur poids relatif à l'intérieur de la structuration de la représentation. À la lumière des données, nous pouvons admettre que le noyau de leur représentation est constitué d'éléments faisant référence à la capacité des individus à raisonner avec des perspectives liées au temps.

Tableau 4.3

L'apport de l'expérience dans la complexité de la définition de l'histoire

Années d'expérience	Ratio d'enseignantes	Pourcentage (%)
1 an à 5 ans	0/2	0 %
6 à 10 ans	1/6	17 %
11 à 15 ans	2/6	33 %
16 à 20 ans	1/5	20 %
21 à 25 ans	0/1	0 %
26 ans et plus	0/1	0 %

Pour certaines enseignantes de notre corpus, ce noyau peut aussi être alimenté par deux autres constituantes : la construction de notre identité et la méthode historique. En périphérie de noyau, nous retrouvons une série d'éléments qui, selon l'individu, viennent nourrir celui-ci. Vous remarquerez ici que les personnages historiques, les événements historiques et la tradition orale sont des composantes importantes dans cette démarche personnelle de l'individu dans la composition de la représentation. Finalement, certains

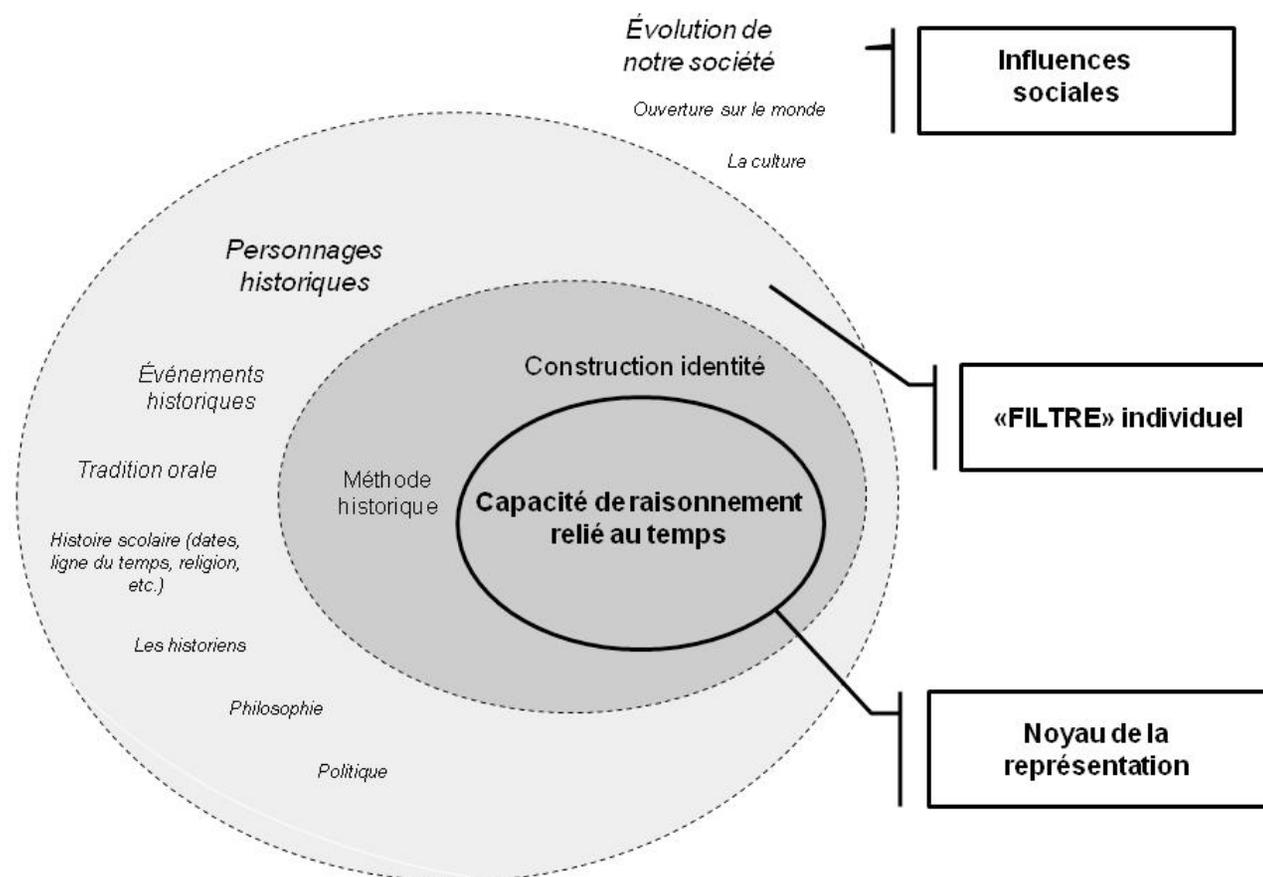
²⁹ La construction des schémas 4.1, 5.1 et 6.1 résulte d'une analyse de nos données et d'une création personnelle du chercheur. La disposition des informations dans les schémas a été néanmoins influencée par les travaux d'Abric (1994a).

éléments externes ou certaines influences sociales viennent aussi nourrir l'individu dans sa réflexion.

Cette première analyse des représentations sociales liées à l'histoire chez nos participantes ne fait qu'effleurer le sujet. Diverses questions nous viennent à l'esprit quant à la provenance de ces représentations : comment se sont-elles formées et sont-elles statiques ou en évolution? Les prochaines sections permettront de bonifier ce schéma afin d'obtenir un portrait plus juste des représentations sociales des participantes à cette étude. Nous pourrons ainsi, à l'intérieur du chapitre huit (8), combiner l'ensemble des influences des enseignantes de notre corpus afin d'obtenir un schéma plus juste de leurs représentations de l'histoire.

Schéma 4.1

Une représentation de l'histoire en lien avec la définition et les mots-clés des enseignantes



2. LA PROVENANCE DE LEURS REPRÉSENTATIONS (PROVENANCE RHIS)

Lors de l'établissement des verbatim et de la grille de codage, nous avons relevé quatre (4) grandes orientations quant à la provenance des représentations de nos enseignantes. Ces grandes orientations ont été reprises pour l'ensemble des disciplines liées à l'univers social. Nous avons établi que ces représentations provenaient essentiellement du parcours ou de l'expérience scolaires des participantes (Provenance études), de leur environnement familial (Provenance famille) ou de leurs expériences de vie (Provenance vie adulte). Nous avons aussi établi un quatrième code qui servait à identifier les enseignantes qui n'avaient aucune idée d'où leurs représentations avaient pris naissance (Provenance Ne sais pas).

Dans le cas de la discipline historique, nous avons codé une seule enseignante dans cette quatrième catégorie, mais, à la relecture de ce codage, nous nous sommes aperçus d'un double discours chez celle-ci. Un peu plus loin dans l'entrevue, elle est revenue sur sa position. Voici l'extrait en question :

Entrevue avec Patricia (E07-12)

- 85 : V- Et cette vision que tu as de l'histoire, elle vient d'où? Elle prend racine où cette vision, ces images?
- 86 : E- Bonne question. [Silence] Je ne sais pas d'où elle vient. Sûrement pas de la didactique à l'université.
- 87 : V- [Rires]
- 88 : E- Non, je ne sais pas. Peut-être que c'est un professeur qui nous a dit que l'histoire [Hésitation] Je ne sais pas. Bonne question. Est-ce que je l'ai lu, est-ce que c'est de ma famille, est-ce que c'est mon père? [Hésitation] Je ne sais pas. Cela vient de quelque part, mais où?
- 89 : V- Bonne question?
- 90 : E- Oui.
- [...]
- 94 : E- Quand j'étais au secondaire et que nous avions des cours d'histoire, je comprenais déjà là que c'était le passé, le début, les racines, le début de la vie. Alors, je me dis que, probablement, que ça vient de la définition de mon premier professeur d'histoire au secondaire.

Nous avons alors pris la décision de ne pas tenir compte du codage « Provenance RHIS-Ne sais pas » et de coder cet extrait dans « Provenance RHIS-études ».

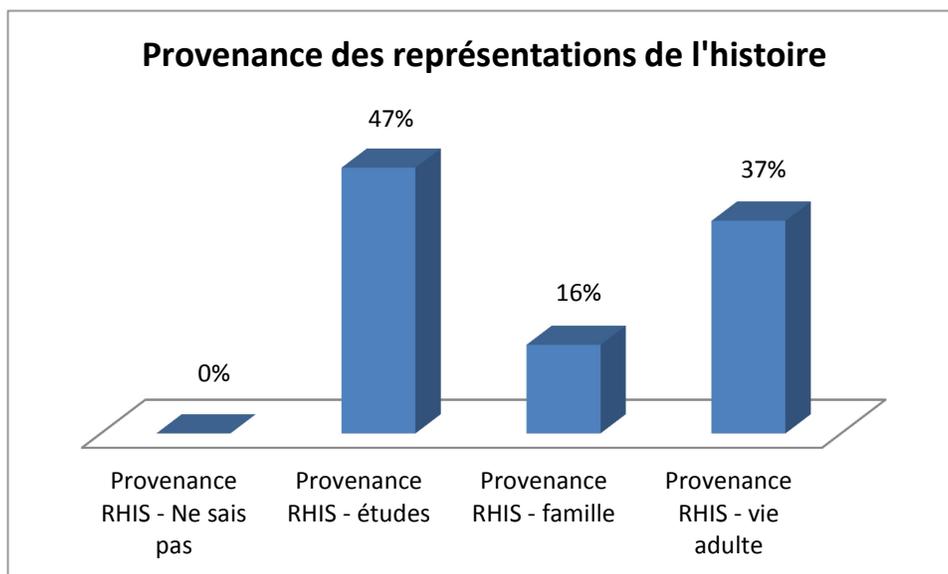
Vous remarquerez dans le graphique 4.3 que leurs expériences issues du monde scolaire ont marqué un grand nombre d'enseignantes quant à leur représentation de l'histoire; en fait, 47 % des enseignantes disent avoir été influencées par leurs cours d'histoire ou par leurs enseignants. Une fois le parcours scolaire complété, les expériences multiples vécues dans leur « vie d'adulte » ont aussi grandement façonné leur vision de l'histoire (37 %). Finalement, seulement 16 % des enseignantes ont mentionné que leur représentation de l'histoire a été construite à partir de leur environnement familial.

Affirmer que toutes les enseignantes n'ont été influencées que par une seule source serait illusoire. Nos données nous démontrent tout le contraire. Par contre, vous constaterez à l'intérieur du graphique 4.4 que la majorité des enseignantes (12) ont effectivement été influencées par une seule source. Or, d'où provenait cette source d'inspiration?

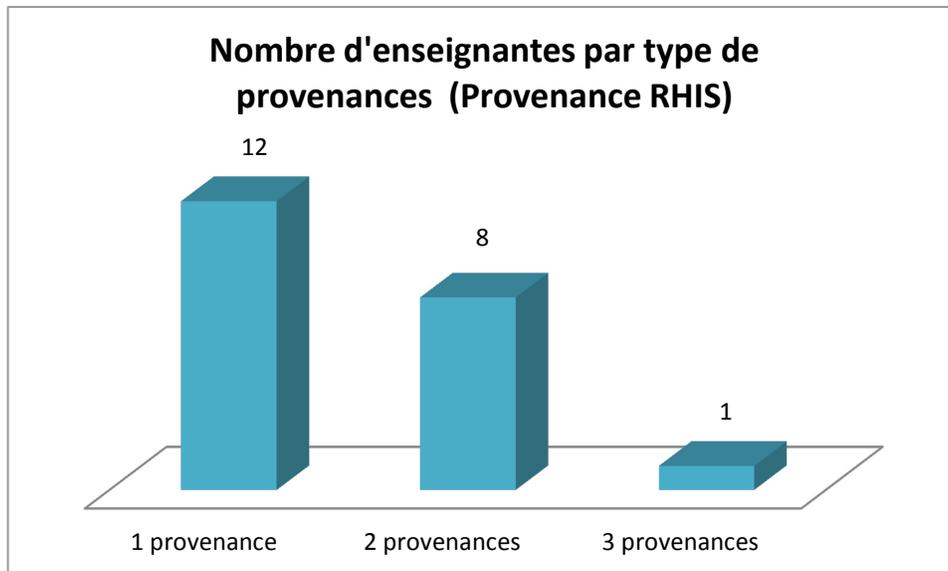
Le graphique suivant (4.5) nous permet de constater qu'il y a presque une égalité chez les enseignantes ayant une seule source d'influence. Cinq (5) enseignantes se rangeaient derrière l'influence scolaire, tandis que quatre (4) enseignantes se disaient influencées par leurs expériences liées à leur « vie adulte ». L'influence familiale (3) fermait la marche encore une fois.

En poursuivant notre analyse, nous constatons dans le graphique 4.4 que huit (8) enseignantes se disaient marquées par deux types de sources quant à leur représentation de l'histoire. Le duo « études et vie adulte » récolte la majeure partie des influences chez ces enseignantes (graphique 4.6). Les enseignantes ayant mentionné une influence familiale ont aussi associé la construction de leur représentation à leur expérience scolaire plutôt qu'à leur expérience de vie.

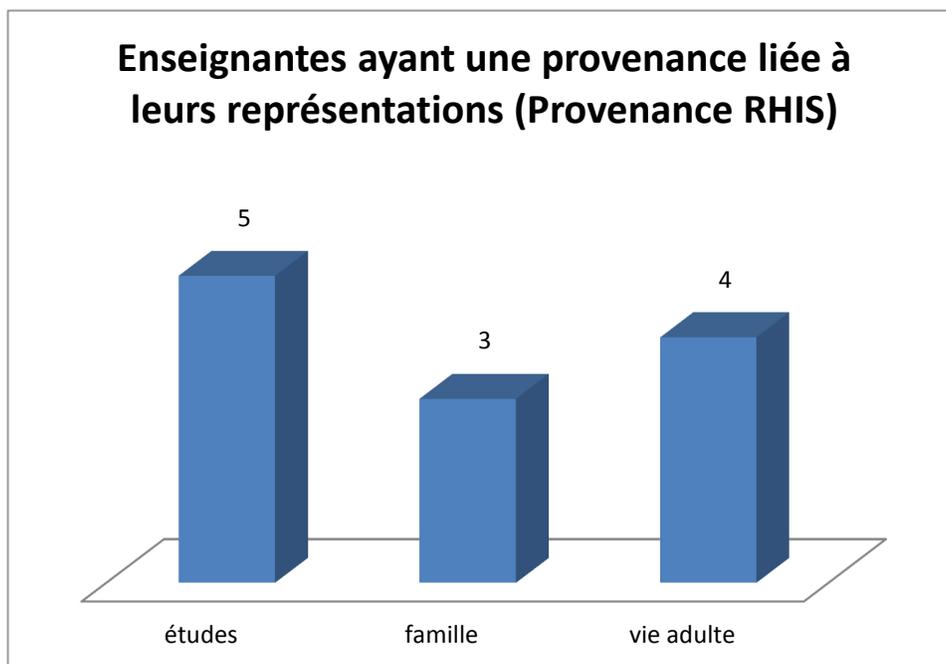
Graphique 4.3



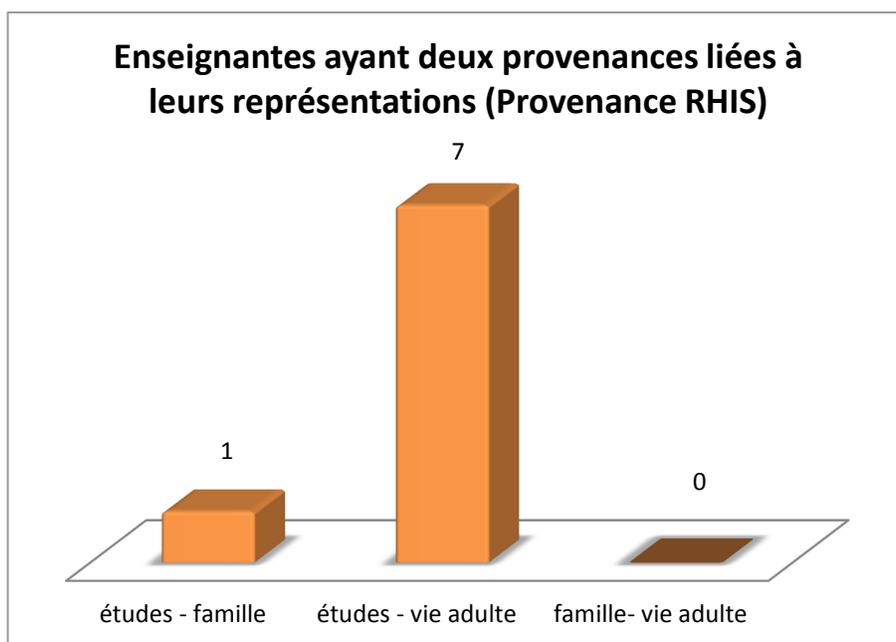
Graphique 4.4



Graphique 4.5



Graphique 4.6



Finalement, bien que la majorité se range derrière une seule source d'influence, une seule enseignante fut influencée par toutes les sources relevées par notre analyse.

2.1 Une analyse détaillée du code Provenance RHIS-études

Au total, quinze (15) enseignantes (71 % du corpus) ont mentionné que leur représentation de l'histoire s'était forgée en partie ou en totalité à l'intérieur de leur cheminement scolaire. Étonnamment, 100 % de ces enseignantes nous ont révélé que le niveau secondaire a été le niveau le plus important dans la mise en place de cette représentation. Deux (2) enseignantes nous ont précisé qu'elles se souvenaient de certains ateliers effectués en sciences humaines au niveau du primaire, mais que cela n'avait pas eu d'influence sur leur représentation. De plus, une enseignante nous a aussi mentionné que les cours d'histoire reçus au cégep lui avaient confirmé son intérêt pour l'histoire et ce qu'elle pensait de cette discipline.

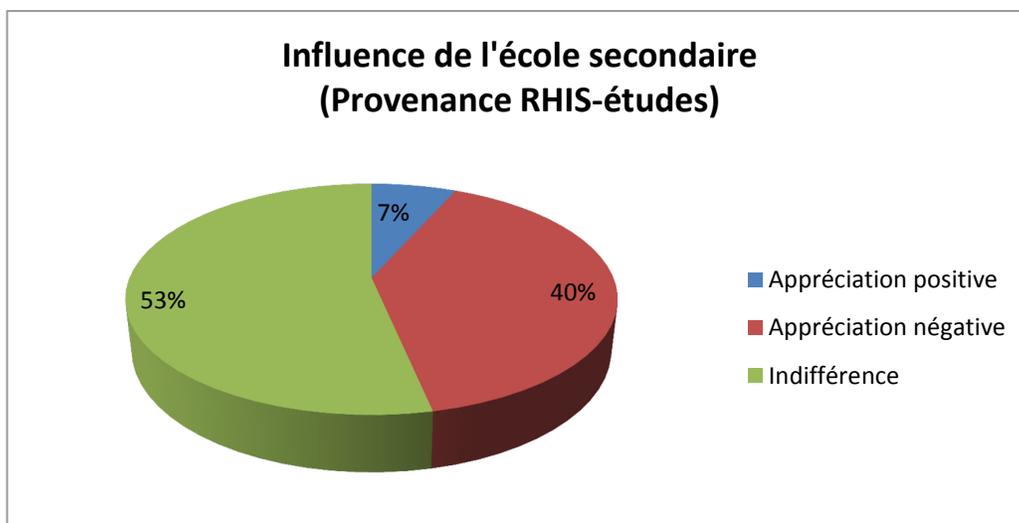
Or, les enseignantes se sont également servies de cette tribune pour signaler leurs sentiments quant à leurs cours d'histoire au niveau secondaire. Le graphique 4.7 nous révèle des données importantes à ce sujet. De ces quinze (15) enseignantes, une seule (7 %) a précisé avoir eu une expérience positive et avoir développé un intérêt pour l'histoire à la suite de ses cours au secondaire. Nous avons relevé auprès de six (6) enseignantes (40 %) une expérience carrément négative, tandis que huit (8) enseignantes (53 %) affichaient plutôt une forme d'indifférence.

Que leurs expériences aient été positives ou négatives, deux éléments reviennent régulièrement pour les expliquer : la matière enseignée et l'enseignant. Dans une très grande proportion, la matière dispensée fut l'élément déclencheur, car, pour douze (12) enseignantes (incluses dans : indifférence et appréciation négative), le contenu disciplinaire n'a développé aucun intérêt pour l'histoire; fait à noter, une enseignante nous a aussi mentionné que l'histoire n'était pas valorisée dans son environnement familial pendant ses études. Cela représente 80 % de ces enseignantes, ce qui constitue un facteur important dans la suite de notre analyse. Les trois (3) dernières enseignantes ont précisé que c'était leur enseignant qui avait soit favorisé, soit défavorisé leur intérêt pour cette discipline (1 enseignante dans appréciation positive; 2 enseignantes dans apprécia-

tion négative). De plus, ces trois (3) mêmes enseignantes nous ont signalé avoir apprécié davantage les cours d'histoire au cégep et à l'université à cause de leurs professeurs sans toutefois avoir d'impact sur la structure de leurs représentations.

À la suite de ces résultats, nous pouvons affirmer que le passage de nos participantes au niveau secondaire représente un facteur important dans la constitution de leurs représentations sociales de l'histoire. Or, notre échantillon ne nous permet pas d'extrapoler nos résultats pour l'ensemble de la commission scolaire et encore moins pour le reste du Québec. Toutefois, nous aurions tout avantage à étudier plus à fond cette question, car elle pourrait se révéler être un facteur déterminant dans la constitution des représentations des enseignantes quant à l'histoire.

Graphique 4.7



2.2 Une analyse détaillée du code Provenance RHIS-famille

Pour les enseignantes ayant soulevé le milieu familial dans la création de leurs représentations sociales de l'histoire, la relation avec les grands-parents, l'intérêt pour la généalogie ou l'influence d'événements marquants dans la vie de leurs proches ont éveillé non seulement un intérêt pour l'histoire, mais structuré leurs représentations. La relation affective avec les proches de ces enseignantes a développé leur curiosité et leur intérêt historique. L'extrait suivant démontre bien cet état de fait :

Entrevue avec Élisabeth (E07-03)

- 146 : V- OK! Cette image que tu as de l'histoire [Hésitations] Est-ce que c'est quelque chose qui s'est modifié avec les années?
- 147 : E- Oui. Je crois que oui. Les personnes que l'on rencontre, aussi, hein? On réalise que nos grands-parents [Hésitations] ne sont pas si vieux que ça. Et puis, ils nous racontent des histoires et je pense qu'en posant des questions avec les personnes que l'on rencontre, que l'on vit avec, des fois on se rend compte qu'ils ont du passé aussi. Donc, l'histoire, notre histoire nous intéresse, hein? Je pense que l'on commence tous par ça. Quand notre histoire nous intéresse. Tu entends parler, comme, mon conjoint [Hésitation], son père est allé à la guerre et il a été prisonnier dans un camp de concentration. Donc, en sachant ça, on a de l'histoire juste dans la cave chez nous!
- 148 : V- Sans le savoir.
- 149 : E- Ouais! Alors je pense que c'est comme ça que se construit un intérêt. Tu commences par les personnes que t'aimes autour de toi et ça amène ailleurs, puis [Hésitation] tu viens que tu découvres des choses, en fin de compte!

2.3 Une analyse détaillée du code Provenance RHIS-vie adulte

À l'intérieur de ce codage, nous avons relevé de multiples facteurs qui ont structuré la représentation de l'histoire de ces enseignantes (graphique 4.8). Les voyages, les musées (23 %) et le passage du temps (23 %) sont les plus souvent évoqués. Il était par contre difficile de déceler un élément précis dans l'analyse des données quant au temps. Pour ces enseignantes, souvent plus âgées, elles signalaient seulement que le passage du temps avait modelé leurs représentations.

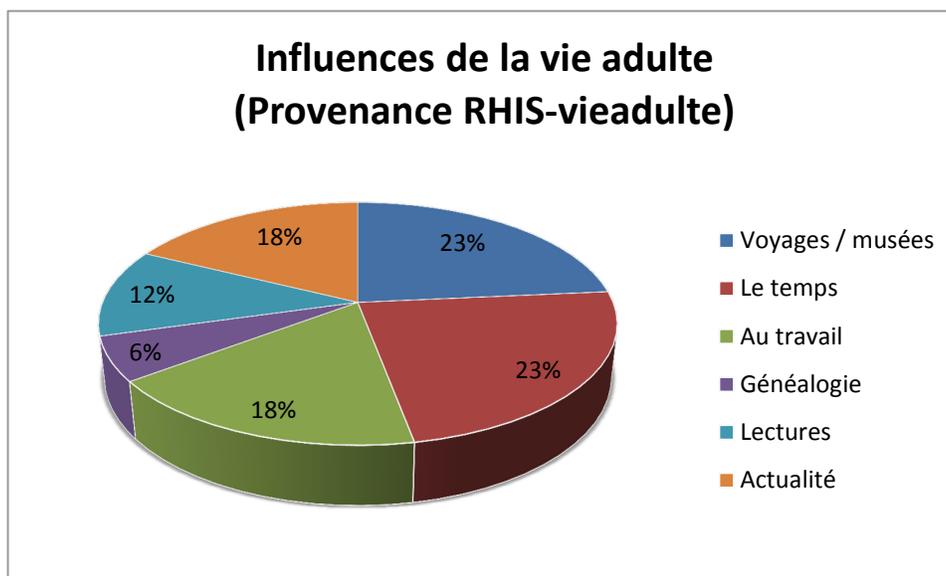
Pour certaines enseignantes, leur expérience d'enseignement au primaire et leur obligation d'enseigner les sciences humaines ont forgé leurs représentations (18 %). Au même titre, l'actualité (18 %; qu'elle soit télévisée, radiophonique ou écrite) avait aussi influencé grandement plusieurs enseignantes. Finalement, les lectures personnelles et l'intérêt pour la généalogie avaient aussi aidé à moduler leurs représentations.

3. L'ÉVOLUTION DE LEURS REPRÉSENTATIONS (MODIFICATIONS RHIS)

Nous avons demandé aux enseignantes d'évaluer, si, depuis la mise en place de leurs représentations de l'histoire, celles-ci s'étaient modifiées. Comme le démontre le

graphique 4.9, étonnamment, 76 % des enseignantes ont affirmé « oui », tandis que 24 % de celles-ci ne savaient pas si leurs représentations avaient évolué dans le temps.

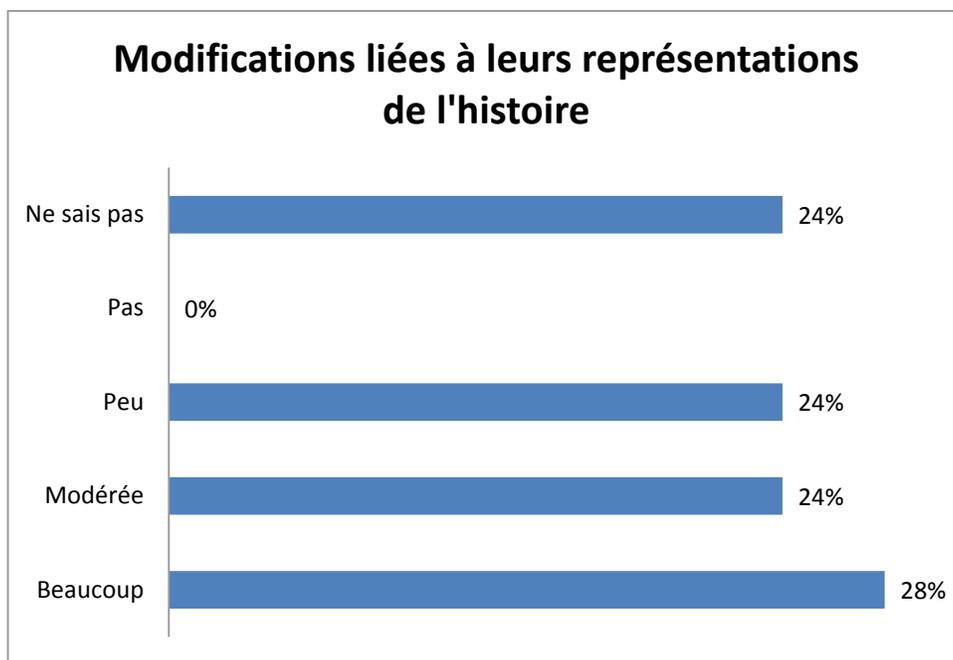
Graphique 4.8



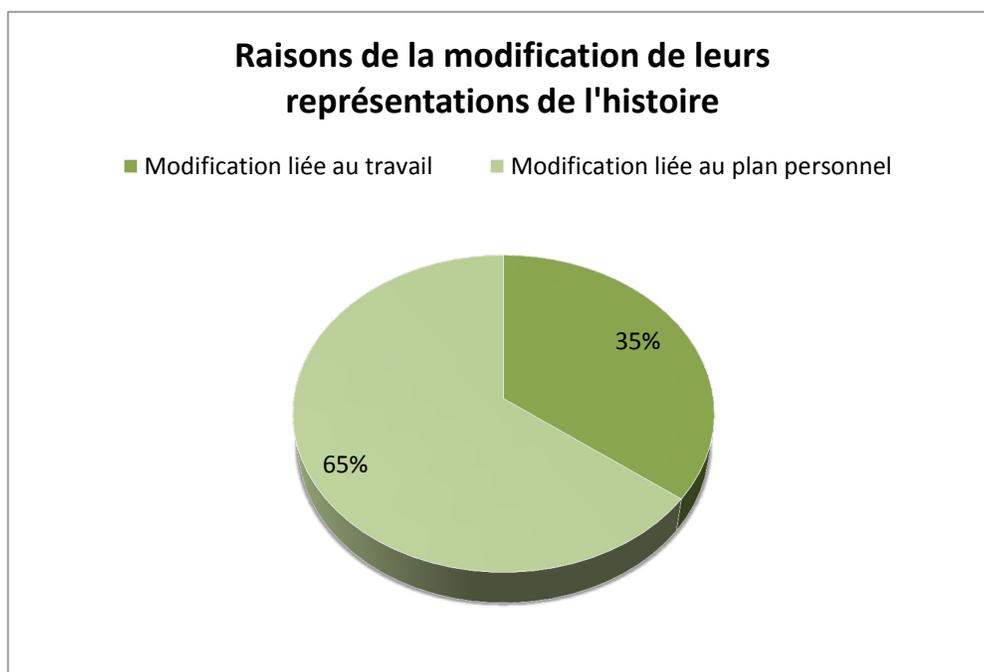
En regardant de plus près les enseignantes ayant eu une évolution, nous nous sommes posé la question si ces changements avaient été positifs ou négatifs. Or, 100 % des enseignantes qui avaient une vision négative de l’histoire nous ont indiqué qu’elles voyaient l’histoire plus positivement qu’auparavant. De plus, celles qui avaient une vision d’indifférence vis-à-vis de cette discipline ont aussi affirmé voir l’histoire plus positivement. Les raisons de ce changement, comme nous l’indique le graphique 4.10, sont de deux ordres : des raisons liées au travail et des raisons plus personnelles.

Pour la majorité d’entre elles, ce sont des raisons personnelles qui ont modifié leurs représentations de l’histoire. Malheureusement, il nous a été impossible d’obtenir des informations tangibles quant à ces raisons, tandis que, pour 35 % des enseignantes, l’obligation d’enseigner les sciences humaines au primaire les a forcées à revoir leur vision, leur compréhension et leurs connaissances quant à l’histoire.

Graphique 4.9



Graphique 4.10



4. LA COMPARAISON DE LEURS REPRÉSENTATIONS AVEC CELLES DE LEURS COLLÈGUES (RHIS PARTAGÉECOLL)

Après avoir analysé leurs représentations de l'histoire, d'où elles provenaient et si elles avaient évolué avec le temps, nous avons demandé aux enseignantes si leur vision de l'histoire était partagée par leurs collègues. Pour la majorité des enseignantes (10; graphique 4.11), elles n'avaient aucune idée si leurs collègues partageaient leur vision de l'histoire. Cela s'explique en grande partie grâce à l'extrait suivant :

Entrevue avec France (E07-04)

- 200 : V - Cette vision de l'histoire, est-ce que tu crois qu'elle est partagée par d'autres de tes collègues?
 201 : E- Aucune idée.
 202 : V- Ha.
 203 : E- On ne parle pas beaucoup d'histoire.
 204 : V- Mmm.
 205 : E- [Rires].
 206 : V- Pas dans la salle à café, dans la salle des professeurs, vous ne parlez pas d'univers social [Rires]?
 207 : E- Non.
 208 : V- C'est le moindre de vos soucis, j'imagine?
 209 : E- [Hésitation] Je te dirais que l'on parle pas mal plus de mathématiques, du français et de compréhension de lecture.
 210 : V- Ha.
 211 : E- Je ne me rappelle pas d'avoir parlé d'univers social avec une enseignante.

En fait, nous pouvons remarquer dans cet extrait que cette enseignante n'avait jamais discuté d'éléments liés à la discipline historique avec ses collègues. Or, nous nous sommes posé la question si cette tendance était généralisée parmi notre corpus d'enseignantes. À notre grande surprise, 71 % des enseignantes affirmaient ne jamais parler d'histoire à l'école, que ce soit du point de vue pédagogique, didactique ou en matière d'acquisition de connaissances. Le graphique 4.12 nous révèle aussi que 10 % des enseignantes ne savaient pas si elles avaient discuté de ce sujet avec leurs collègues, car celles-ci venaient à peine d'arriver dans une nouvelle école et leurs échanges auprès de leurs collègues n'avaient pas encore touché de tels sujets.

Par le fait même, puisque huit (8) enseignantes affirmaient partager la même représentation que leurs collègues, nous nous questionnons sur la réelle validation de ces

affirmations, puisque ce type de discussion ne semble pas avoir lieu dans le milieu scolaire. Est-ce vraiment une représentation partagée ou seulement une impression? Un peu plus tôt, les enseignantes nous indiquaient avoir une vision plus négative de l'histoire lors de la création de leurs représentations (dû, notamment, à leurs expériences au secondaire). Cette représentation, pour plusieurs d'entre elles, a évolué plus positivement par la suite avec leur cheminement de vie. Les enseignantes extrapolent-elles leur propre vécu selon celui de leurs collègues? Cette piste est plausible et mériterait d'être analysée dans une recherche ultérieure.

Malheureusement, il nous sera impossible, dans le cadre de cette analyse, de pousser plus loin notre interprétation. Par contre, pour les enseignantes qui affirmaient partager la même vision de l'histoire que leurs collègues, elles étaient moins catégoriques dans leurs affirmations, telles que décrites dans l'extrait suivant :

Entrevue avec Denise (E07-02)

- 92 : V- Cette vision que tu as, qui est personnelle à toi, est-ce qu'elle est partagée par d'autres de tes collègues?
- 93 : E- Je pense que oui! Oui, parce que on, comme je te disais, j'en avais parlé un petit peu quant à la formation que l'on irait chercher en histoire. Tout le monde disait : « Oui, parce que je ne me souviens plus qui est ce personnage. Qu'est-ce qu'ils ont fait? » C'est certain que, des fois, on se questionne sur l'importance de [Hésitation] de savoir vraiment c'était qui ces personnages. On ne se souvient pas après. Alors on dirait qu'on la définit comme ça l'histoire [Hésitation] Les événements et les personnages du temps, mais on a de la misère à développer un intérêt.

Pour d'autres enseignantes, il s'agissait d'un exercice plutôt ardu où elles se positionnaient négativement, pour ensuite ne plus savoir et, finalement, changer complètement de position :

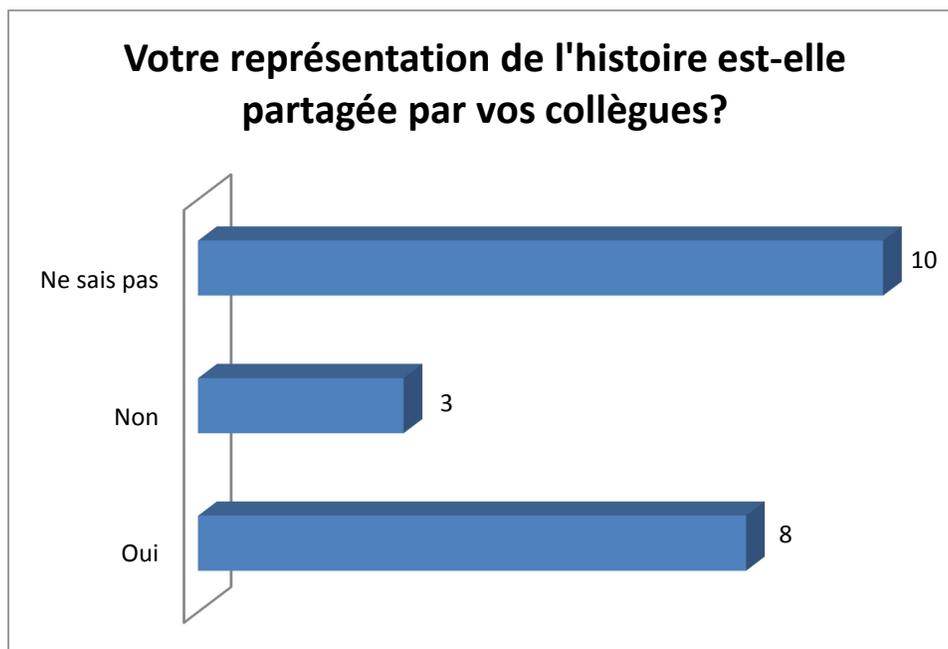
Entrevue avec Louise (E07-09)

- 93 : V- OK! Est-ce que cette vision que tu as de l'histoire, est-ce que tu penses qu'elle est partagée par d'autres de tes collègues?
- 94 : E- [Hésitation] Probablement, je suis pas sûr. Je ne sais pas. Alors, je pense que oui. Je suis pas mal certaine que oui. Mais, c'est certain, sûr que [Hésitation] On en parle pas beaucoup, hein?

Finalement, les représentations de l'histoire des enseignantes se sont principalement construites lors de leur passage à l'école secondaire, souvent tributaires d'une mauvaise expérience ou d'une indifférence complète quant à cette discipline par le passé. Par l'entremise de leur travail, de leurs voyages, ou, tout simplement, par le passage du temps et d'une maturité personnelle, elles ont, pour plusieurs, développé une vision plus positive de l'histoire.

Malgré ce constat, nous remarquons que toutes les enseignantes ne possédaient pas la même définition de l'histoire que nous nous étions fixée dans notre cadre conceptuel. La presque totalité des enseignantes (16) possédait une vision de l'histoire axée sur la capacité à raisonner avec le temps. Seulement une enseignante a défini l'histoire en fonction de sa méthodologie. Est-ce dire que, pour les enseignantes, l'histoire n'est pas une science régie par une méthode rigoureuse? Nous ne pouvons l'affirmer avec certitude. Il faudrait assurément analyser cette question en profondeur avec une autre recherche. Cependant, nous remarquons une tendance quant à la structure des représentations des enseignantes à partir des mots-clés soumis par celles-ci. La plupart de ces mots font référence au contenu historique et à la manière dont l'histoire était dispensée avant la réforme de l'éducation de l'an 2000. Il n'est ainsi pas étonnant de retrouver ces éléments dans leur définition. D'autant plus que, selon Martineau et Soulière (1991), l'enseignement de la méthode historique préconisée par le ministère de l'Éducation ne semblait pas se retrouver dans les classes du primaire.

Graphique 4.11



Graphique 4.12



CHAPITRE V

Les représentations des enseignantes liées à la géographie : les résultats de recherche

Le chapitre précédent nous servira de modèle pour les prochains dans la présentation de nos résultats. Dans ce chapitre, nous exposerons nos données associées à la discipline de la géographie.

Nous débuterons en présentant les données liées à la représentation de la géographie des enseignantes. Ensuite, nous préciserons la provenance de leurs représentations, ainsi que l'évolution de celles-ci. Finalement, nous chercherons à comparer leur vision de la géographie avec celle de leurs collègues.

1. LA DÉFINITION DE LA GÉOGRAPHIE (RGEO)

Le chapitre précédent a mis en place une structure d'analyse en lien avec les représentations sociales des enseignantes en histoire. Dans le cadre de ce chapitre, nous reprendrons ce même aménagement dans la présentation de nos données liées à la géographie.

Tout comme la représentation de l'histoire, nous avons demandé aux enseignantes à quoi elles pensaient lorsque nous évoquions le mot « géographie ». Contrairement à l'histoire, les enseignantes n'avaient aucune difficulté à répondre à cette question. Très rapidement, des mots et des images se sont succédé. Le tableau 5.1 nous donne une liste de ces mots-clés et leur nombre d'occurrences dans les propos des enseignantes.

Nous pouvons observer que, pour les enseignantes, ce qui vient en tête de liste est la désignation des « lieux et des territoires » (quartier, ville, pays, etc.). Les « cartes géographiques » suivent de très près, ainsi que tout ce qui concerne la « géologie et les reliefs ». Dans le cadre de cet exercice, six (6) enseignantes nous ont exprimé soit un véritable engouement ou un intérêt marqué pour cette discipline (3) ou un dégoût notoire (3). Il a été intéressant de constater que la géographie (et dans une certaine mesure l'histoire, car plusieurs enseignantes ont combiné ces deux disciplines dans cette portion de l'entrevue) provoque des sentiments amour/haine auprès de nos participantes. Nous verrons, un peu plus loin, ce qui explique en partie ce phénomène.

Tableau 5.1
Mots-clés associés à la géographie

Mots-clés	Nombre d'occurrences relevées par les enseignantes
Lieux/territoires	11
Cartes	8
Géologie/reliefs	6
Orientation, environnement, climat	4
Globe terrestre	3
Voyages, hydrographie, boussole, points cardinaux, politique	2
Sciences nature, population	1

Cet amalgame de mots-clés, comme nous le verrons, structure également la définition de la géographie des enseignantes. Or, si celles-ci avaient une facilité pour exprimer ces mots-clés, il en était tout le contraire pour la structuration d'une définition de la géographie. Cependant, avant d'entreprendre cette analyse, il serait à propos de revenir quelques instants sur la définition de la géographie qui a guidé notre cadre conceptuel.

À l'instar du chapitre précédent, nous nous sommes appuyés sur la définition de la géographie décrite dans le programme de formation du MELS comme base conceptuelle. Grâce à la formation universitaire reçue par les enseignantes ainsi que leurs expériences professionnelles, nous supposons que leur vision se rapproche de celle du MELS. Ceci aurait pour effet de créer une synergie entre les orientations du ministère quant à l'enseignement au primaire et ce qui se passe réellement en classe. Ainsi, nous avons croisé les définitions des enseignantes avec les informations véhiculées dans le programme vis-à-vis de la géographie en sachant que cette discipline permet à l'élève :

- de développer sa capacité à raisonner en utilisant des perspectives liées à l'espace;
- d'analyser le rapport entre l'être humain et la nature;

- d'étudier notre relation avec l'espace terrestre en s'intéressant aux problèmes liés à l'utilisation et à l'aménagement de cet espace (ici et ailleurs);
- d'intégrer une dimension culturelle à son apprentissage (gouvernement du Québec, 2006).

Le graphique 6.1 illustre le résultat de notre analyse concernant la superposition des définitions des enseignantes avec les balises conceptuelles du MELS contenues dans le programme de formation du primaire. Au premier regard, nous avons presque la même configuration que celle du chapitre précédent concernant l'histoire. La très grande majorité des enseignantes (18) ont structuré leur définition de la géographie autour d'un seul élément. Une enseignante a jumelé deux (2) composantes et une enseignante en a jumelé trois (3). Fait à noter, une enseignante ne nous a pas donné de définition de la géographie qui concordait avec les balises du MELS. La seule mention de cette discipline représentait de mauvais souvenirs et un dégoût certain. Pour celle-ci, la géographie ne représentait que du « par cœur » et elle n'arrivait à trouver aucun intérêt :

Entrevue avec Irène (E07-06)

242 : Si je te dis maintenant géographie, à quoi penses-tu?

243 : E- Ah, l'horreur! Ça, c'est l'horreur pour moi.

244 : V- OK.

245 : E- Demande-moi pas où est tel pays, j'en ai aucune idée. C'est l'horreur pour moi. Je n'ai aucun intérêt. Je n'en fais pas beaucoup, d'ailleurs. J'en fais un tout petit peu quand j'enseigne l'histoire. On va voir le globe [terrestre]. J'ai besoin du globe autant qu'eux parce que je ne sais pas où se situe le pays.

[...]

248 : V- Si je te demandais une définition de la géographie, elle serait quoi?

249 : E- Juste du par cœur. Vraiment. Puis je n'ai pas réussi à trouver un intérêt encore. Puis moi, dans ma tête, la géographie, c'est des cartes et des globes. Quand tu ne sais pas où c'est, on va voir dedans. Je trouve qu'il n'y a rien pour moi, je trouve qu'il n'y a rien d'intéressant là-dedans.

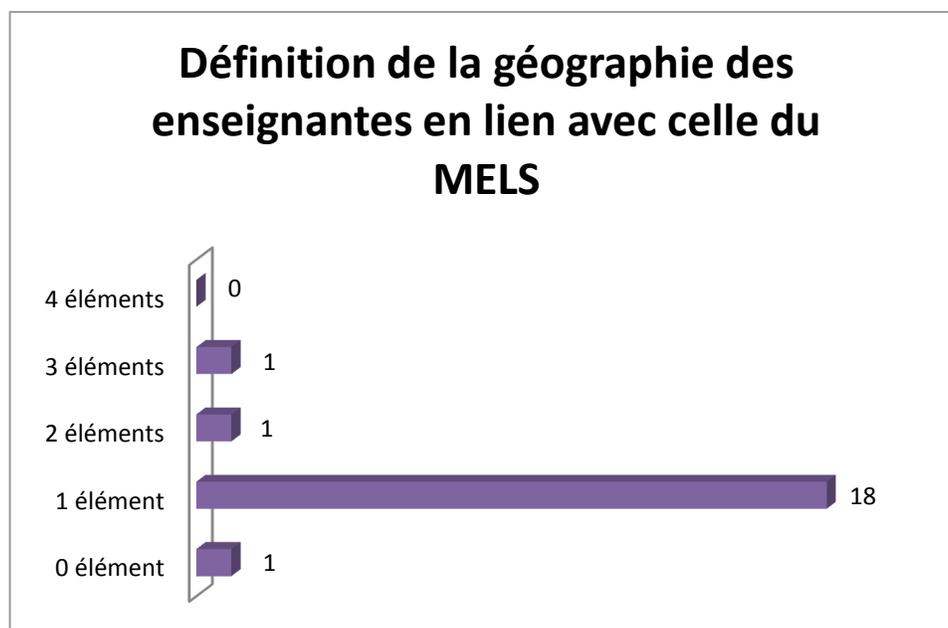
À la lumière de ces informations, à quels éléments de la définition de la géographie se rattachent les enseignantes de notre échantillon? Le graphique 5.2 nous révèle que la majorité des enseignantes (14) structurent leur définition autour du concept de l'étude entre les hommes et la nature. L'exemple suivant illustre bien le type de propos tenu par les enseignantes à l'intérieur de cette catégorie :

Entrevue avec Valérie (E07-16)

127 : V- OK. Si je te demandais ta définition de la géographie, cela serait quoi?

128 : E- C'est l'étude des continents, l'étude des pays, le relief.

Graphique 5.1

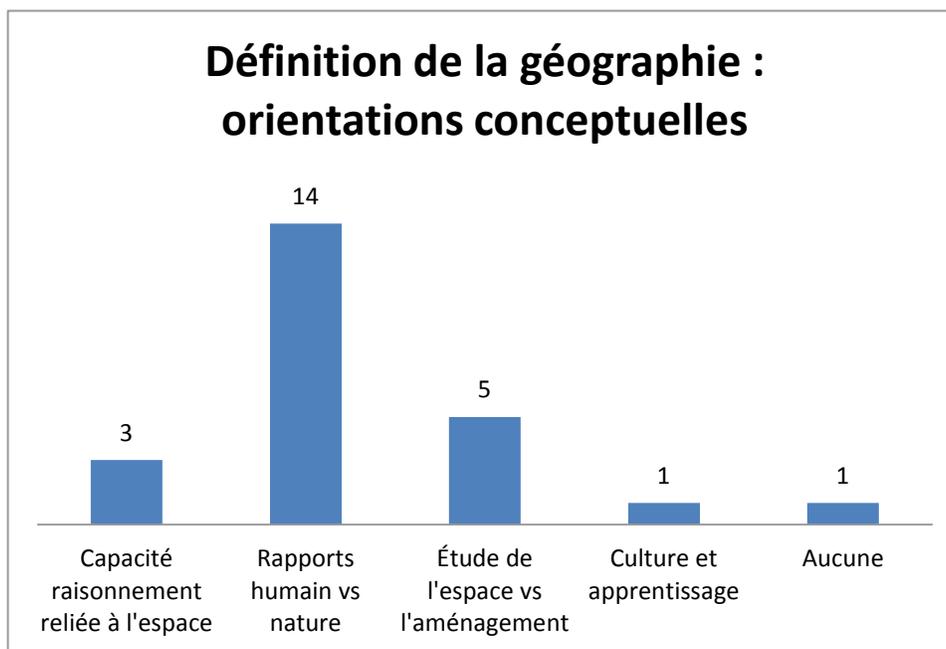


En ce qui concerne cinq (5) enseignantes, celles-ci intègrent la composante liée à l'étude de notre relation avec l'espace et les problèmes liés à l'utilisation et l'aménagement de cet espace dans leur définition. Voici un exemple du discours de ces enseignantes à ce sujet :

Entrevue avec Béatrice (V06-02)

356 : E- La géographie. Le lien entre le lieu physique et leur mode de vie, le mode de vie des sociétés. Je vais peut-être trop loin?

Graphique 5.2



Quelques enseignantes (3) ont souligné l'apport de la capacité à raisonner en utilisant des perspectives liées à l'espace dans leur définition :

Entrevue avec Carole (E07-01)

144 : V- Si je te demande une définition de la géographie?

145 : E- [Hésitation]

146 : V- Ce serait quoi, ta définition?

147 : E- On est toujours dans l'idée de la carte, parce qu'on est habitué à ça. Pour moi, la géographie, c'est me retrouver dans tout ça. Je pense que c'est toute l'intelligence visiospatiale qui doit entrer en ligne de compte. Ça pourrait être un concept abstrait, vision spatiale [Rires]. Mon Dieu, ça ne me vient pas. Non, à part cela je ne sais pas quoi d'autre.

Nous avons également une enseignante qui a soulevé l'aspect de la culture à l'intérieur de sa représentation de la géographie :

Entrevue avec Aline (V06-01)

99 : La géographie maintenant. C'est quoi ta représentation de la géographie?

100 : E- [Hésitation] C'est de prendre conscience du monde qui nous entoure. C'est d'être capable de se situer, de situer les autres. Avec les petits, c'est surtout ça qu'on essaie de faire; de réaliser que nous ne sommes pas tout seuls, nous ne sommes pas le nombril de l'univers. Connaître la culture, je pense que ça serait ça [Rires].

Tout comme l'histoire, les enseignantes ne possèdent, majoritairement, qu'un seul élément conceptuel dans leur définition de la géographie. Outre l'enseignante qui ne cadrerait aucunement dans la définition du MELS, deux (2) participantes ont une vision de cette discipline qui est enrichie par plusieurs éléments. Les tableaux 5.2 et 5.3 nous indiquent la provenance de ces éléments conceptuels.

Tableau 5.2

Définition de la géographie. Jumelage conceptuel : 2 composantes

Enseignante	Éléments conceptuels
E07-07	<ul style="list-style-type: none"> - Rapports humains ou nature - Étude de l'espace par rapport à l'aménagement

Tableau 5.3

Définition de la géographie. Jumelage conceptuel : 3 composantes

Enseignante	Éléments conceptuels
V06-01	<ul style="list-style-type: none"> - Rapports humains ou nature - Capacité de raisonnement liée à l'espace - Culture et apprentissage

Au dernier chapitre, nous nous sommes posé des questions à savoir si l'expérience et le type de formation universitaire avaient joué un rôle dans la définition de l'histoire. Nous reprendrons ici le même type de questionnement quant à la géographie. Encore une fois, très peu d'enseignantes ont jumelé des orientations conceptuelles du MELS dans leur définition; seulement deux (2) d'entre elles l'ont fait, ce qui représente 9.5 % de notre corpus. Tout porte à croire qu'il n'y a aucun rôle de l'expérience professionnelle dans la constitution de la définition de la géographie, mais nos données sont trop fragmentaires pour porter un jugement définitif quant au rôle (voir tableau 5.4). En ce qui a trait à la formation universitaire de celles-ci, une enseignante possède une formation en orthopédagogie, tandis que l'autre possède un baccalauréat de trois (3) ans au préscolaire/primaire. Or, nos données sont non concluantes et ne permettent pas un jugement juste et équitable.

Tableau 5.4

L'apport de l'expérience dans la complexité de la définition de la géographie

Années d'expérience	Ratio d'enseignantes	Pourcentage (%)
1 an à 5 ans	0/2	0 %
6 à 10 ans	0/6	0 %
11 à 15 ans	0/6	0 %
16 à 20 ans	1/5	20 %
21 à 25 ans	0/1	0 %
26 ans et plus	1/1	100 %

À l'instar du chapitre précédent, cet exercice comporte aussi des limites méthodologiques. Nous avons comparé les propos tenus par les enseignantes au cadre conceptuel prévu dans le programme de formation du MELS. Ainsi, en utilisant un cadre différent, il est probable que nous aurions obtenu des résultats différents. Cet exercice comporte une procédure subjective, car cet amalgame est l'œuvre d'une interprétation liée au codage par le chercheur. Or, en fonction de nos précautions méthodologiques et des résultats liés à la fiabilité de notre grille de codage, le risque d'avoir une variation entre les propos de l'enseignante et sa véritable intention est très mince.

Le schéma 5.1 nous présente l'amalgame des mots-clés des enseignantes, ainsi que leurs représentations de la géographie. À la lumière des données, nous pouvons admettre que le noyau de leurs représentations est essentiellement constitué d'éléments faisant référence à l'analyse du rapport de l'être humain et de la nature.

Pour certaines enseignantes de notre corpus, ce noyau peut aussi être alimenté par trois autres constituantes : la relation entre l'espace, ses problèmes et son aménagement, la capacité des élèves à raisonner en lien avec l'espace et la dimension culturelle de la géographie et son apprentissage. En périphérie du noyau, nous retrouvons une série d'éléments qui, selon l'individu, viennent nourrir le noyau. Vous remarquerez ici que les lieux/territoires, les cartes et la géologie/relief sont des composantes importantes dans cette démarche personnelle de l'individu dans la composition de sa représentation. Finalement, certains éléments externes ou certaines influences sociales viennent aussi nourrir l'individu dans sa réflexion.

2. LA PROVENANCE DE LEURS REPRÉSENTATIONS (PROVENANCE RGEO)

Lors des entrevues avec les enseignantes, nous avons abordé la provenance de leurs représentations de la géographie. Nous avons, au chapitre précédent, déterminé que le contenu des verbatim de notre corpus avait révélé trois grandes orientations quant à la provenance des représentations. Le graphique 5.3 nous démontre que les études constituent la provenance de prédilection pour 48 % des enseignantes, suivi des expériences associées à la vie adulte (35 %) et à la famille (13 %). Contrairement au chapitre précédent, nous avons aussi 4 % des enseignantes qui n'avaient aucune idée d'où provenaient

leurs représentations. L'extrait suivant nous donne un aperçu du discours de ces enseignantes :

Entrevue avec Tania (E07-15)

196 : V- Cette vision que tu as de la géographie. Des cartes, parce que le mot carte est sorti tout de suite. Elle vient d'où cette vision?

197 : E- Et bien, je ne sais pas.

198 : V- [Rires] C'est une autre question à 100 dollars.

199 : E- Oui, c'est ça. J'ai beaucoup de difficulté à répondre à cette question. Je ne sais pas d'où ça vient.

Une fois que nous avons déterminé les « orientations » des enseignantes quant à la géographie, nous devons connaître la proportion dans laquelle les participantes à notre étude jumelaient celles-ci. Le graphique 5.4 nous fournit des données intéressantes à ce sujet. Nous remarquons que les enseignantes se basent majoritairement sur une seule provenance pour définir leurs représentations de la géographie, cette tendance étant plus marquée pour la géographie que pour l'histoire. Ainsi, 86 % des participantes de cette étude ont une seule provenance, seulement 10 % des enseignantes ont fourni deux types de provenances et 4 % ne pouvaient le déterminer. Il va sans dire que nous étions très intrigués à connaître d'où provenait la structure de leurs représentations.

Graphique 5.3

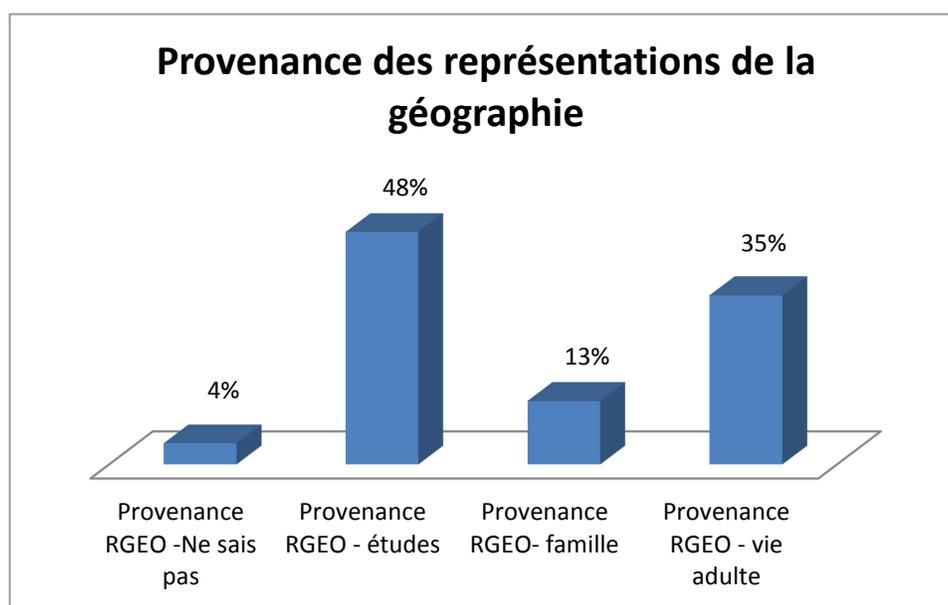
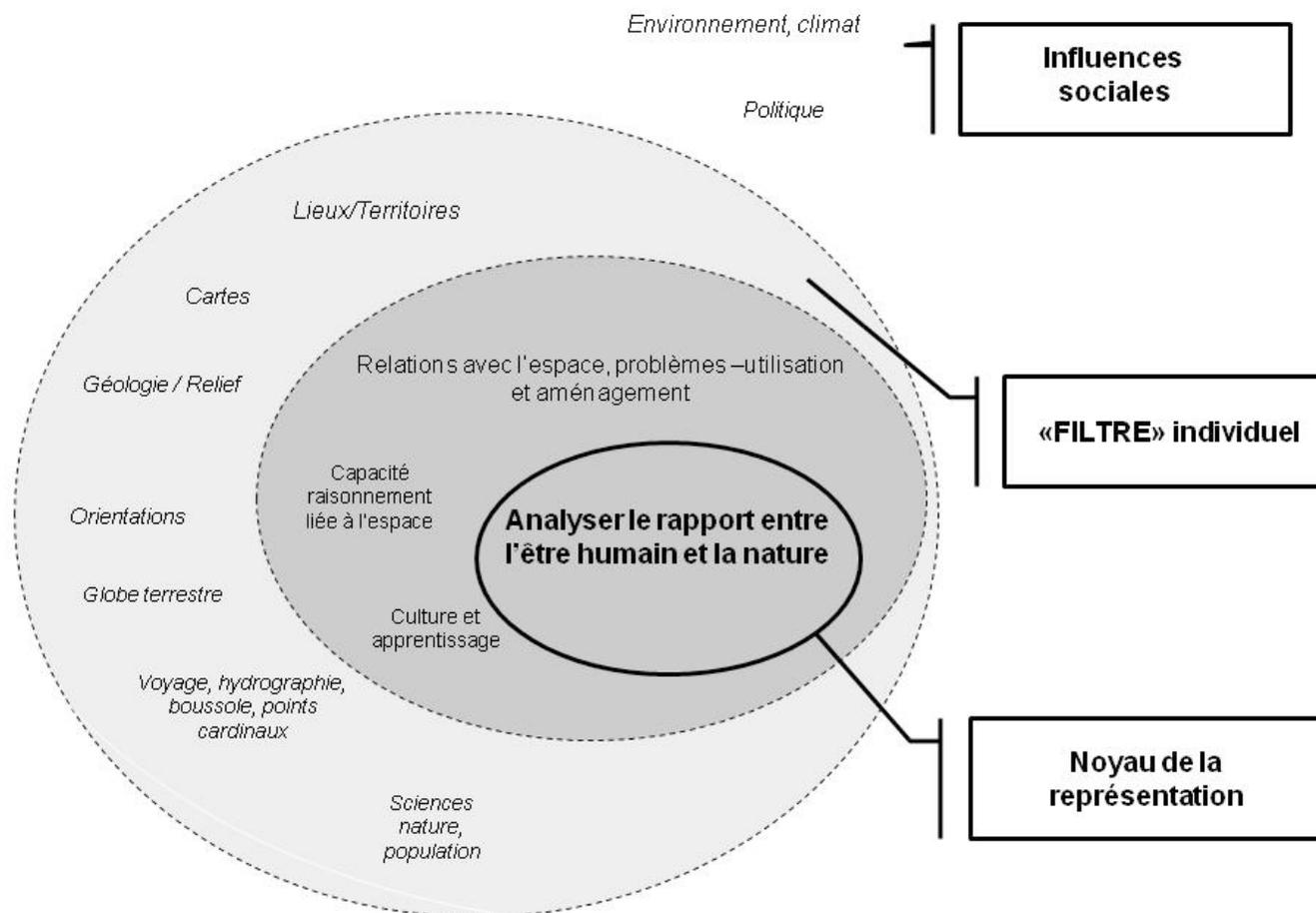
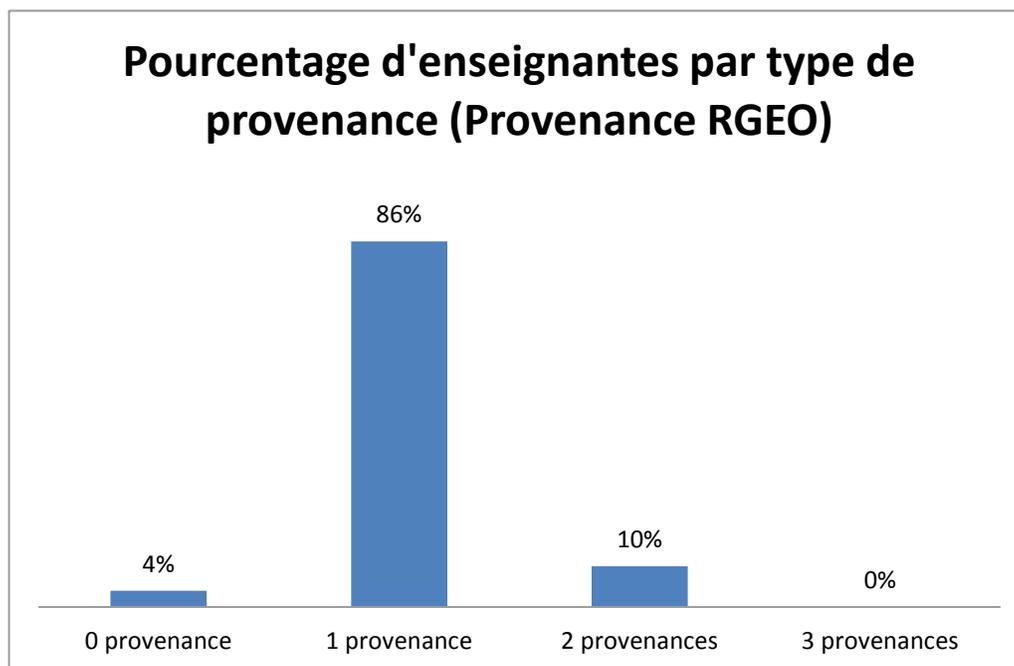


Schéma 5.1

Une représentation de la géographie en lien avec la définition et les mots-clés des enseignantes



Graphique 5.4

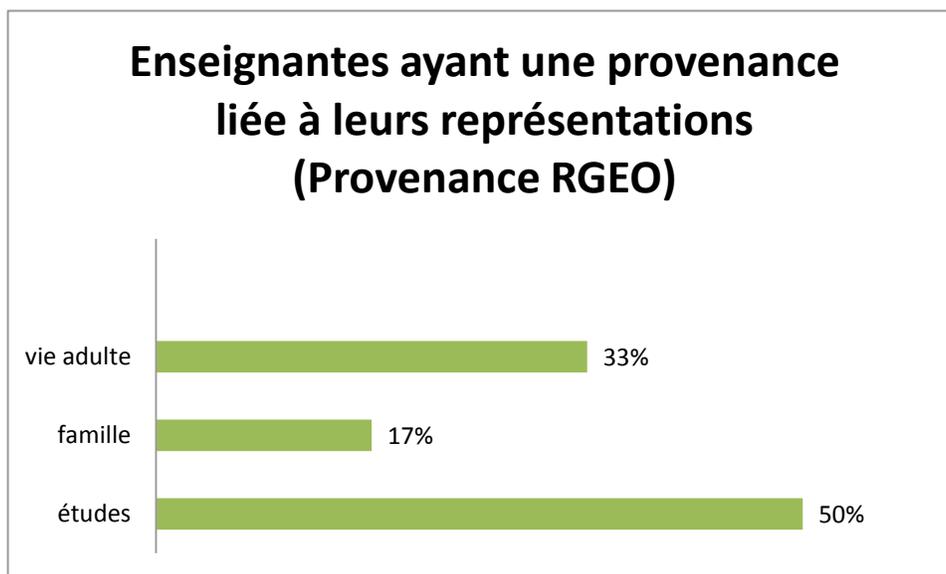


Parmi les enseignantes évoquant une seule provenance, nous avons décortiqué le contenu des verbatim afin de connaître la catégorie la plus influente. Le graphique 5.5 nous indique que 50 % des participantes ont soulevé que les études constituaient l'élément marquant dans la création de leurs représentations de la géographie. Les catégories « vie adulte » et « famille » se retrouvent respectivement en deuxième et troisième position dans l'ordre d'importance.

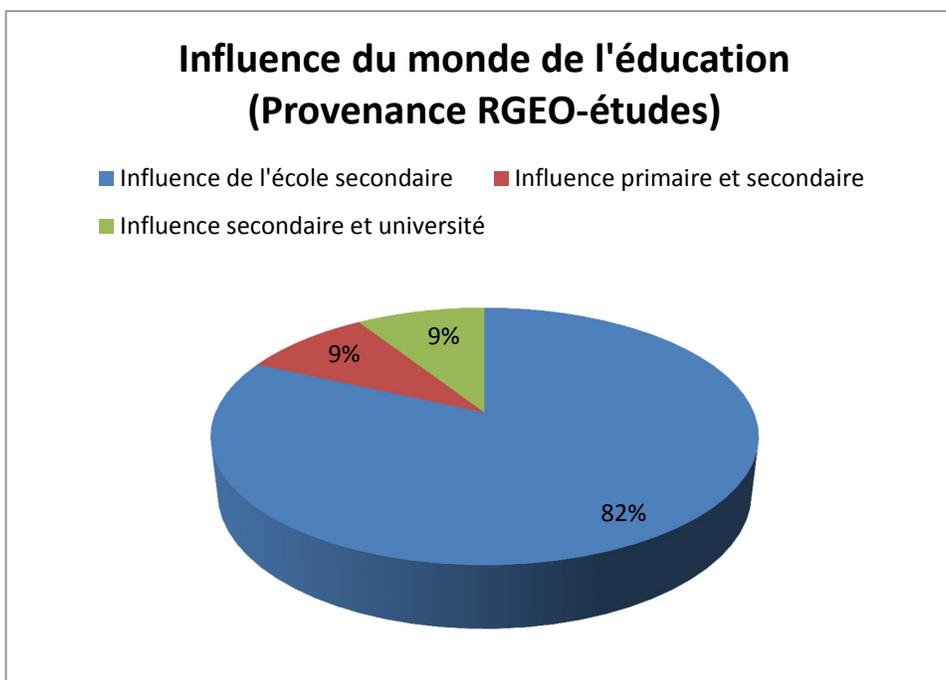
2.1 Une analyse détaillée du code Provenance RGEO-études

Parmi les onze (11) enseignantes ayant ciblé leurs études comme élément déclencheur de leurs représentations de la géographie, 82 % de celles-ci ont déterminé l'école secondaire comme élément unique (voir graphique 5.6). À cette statistique, nous devons également ajouter 9 % des enseignantes qui combinent l'école primaire et l'école secondaire, tandis qu'un autre 9 % jumelle l'école secondaire et leur formation universitaire. Ainsi, 100 % des enseignantes ont indiqué l'école secondaire comme étant responsable de leur vision de la géographie. Or, quelle vision au juste ont-elles développée?

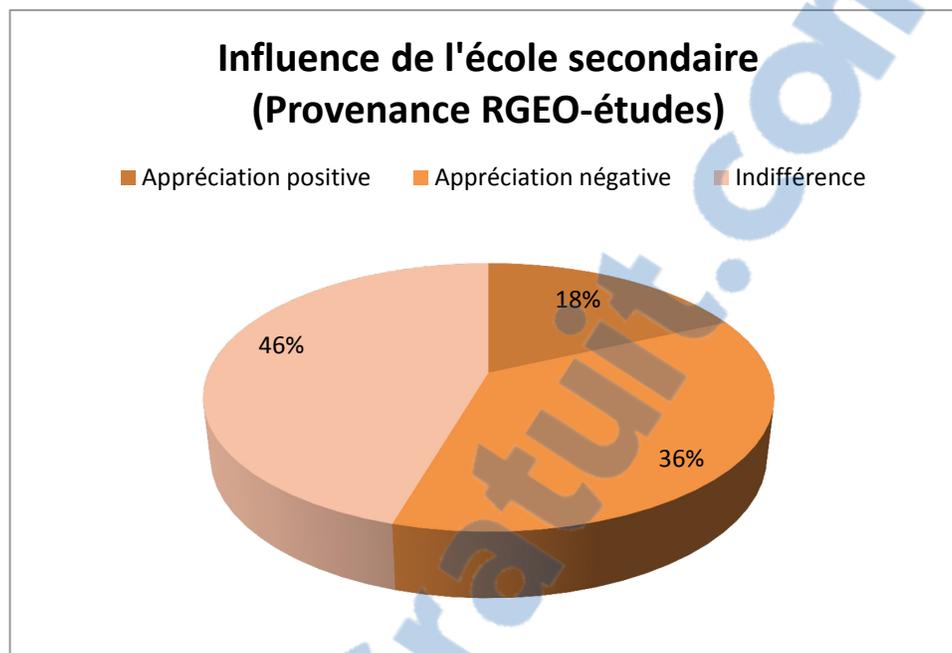
Graphique 5.5



Graphique 5.6



Graphique 5.7



Le graphique 5.7 nous indique que 18 % des enseignantes ont eu une expérience positive au secondaire, que 36 % ont eu une expérience négative et que 46 % d'entre elles sont restées indifférentes quant à cette discipline. Or, encore une fois, les éléments déclencheurs (de l'appréciation ou du dégoût de cette discipline) recueillis dans nos données s'expliquent par le contenu de la matière, ainsi que par les enseignants qui l'ont dispensée.

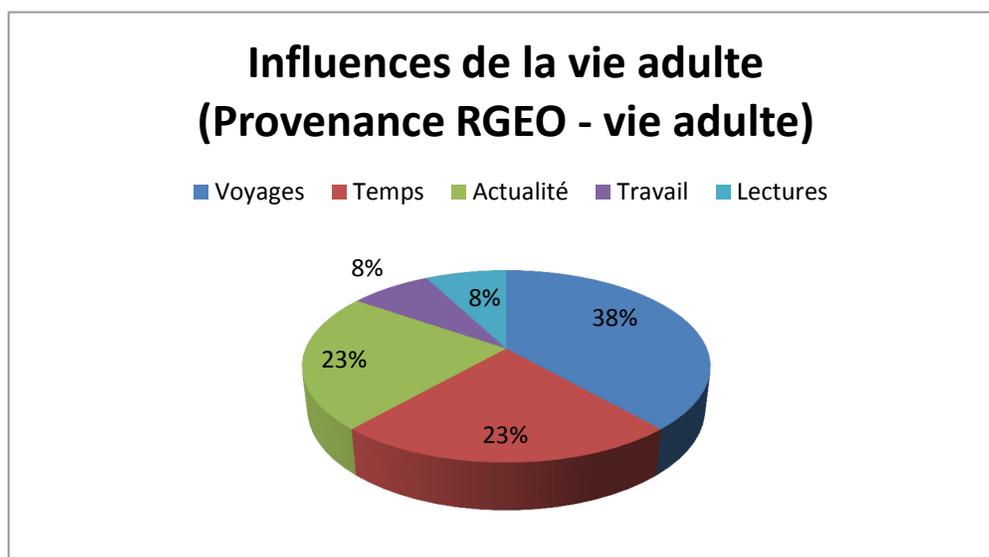
2.2 Une analyse détaillée du code Provenance RGEO-famille

Trois (3) enseignantes ont relevé la famille comme élément déclencheur quant à leurs représentations de la géographie. Après une lecture attentive de leurs verbatim, on constate que, pour deux (2) enseignantes, les voyages en famille ont constitué le pivot de leurs représentations. C'est grâce à ces événements familiaux que leurs parents leur ont inculqué un intérêt pour cette discipline. En revanche, l'autre enseignante provient d'une famille d'immigrants. C'est par les échanges familiaux (père, mère, oncles, tantes, etc.) que s'est développé l'intérêt pour la géographie et ses concepts.

2.3 Une analyse détaillée du code Provenance RGEO-vie adulte

Pour une part appréciable d'enseignantes (35 %), leurs représentations de la géographie se sont construites selon leur expérience de vie d'adulte. Nous avons recensé l'ensemble des influences décrites par les participantes et nous les avons regroupées à l'intérieur du graphique 5.8. Celui-ci nous indique que les voyages constituent l'élément le plus déterminant pour 38 % des enseignantes. Pour 23 % d'entre elles, le passage du temps et leur maturité représentent les éléments entourant la création de leurs représentations, tandis que d'autres enseignantes considèrent que leurs représentations sont basées sur l'actualité (presse écrite, télévisuelle et radiophonique). Finalement, les lectures personnelles (8 %) et leurs expériences liées au travail (8 %) sont également des éléments à considérer pour certaines enseignantes.

Graphique 5.8



3. L'ÉVOLUTION DE LEURS REPRÉSENTATIONS (MODIFICATIONS RGEO)

Dans le cadre de cette question, plusieurs enseignantes (7) n'ont pas été en mesure de déterminer si leurs représentations de la géographie s'étaient modifiées au cours des dernières années. Dix (10) d'entre elles ont répondu dans l'affirmative et quatre (4) enseignantes ont déterminé que leurs représentations ne s'étaient pas modifiées (voir graphique 5.9).

Pour celles qui ont indiqué un changement dans leurs représentations, les raisons derrière ces modifications sont de trois ordres. La principale raison se situe au plan personnel (83 %; graphique 5.10). C'est par des événements liés à leur vie personnelle, le développement d'un intérêt pour cette discipline, etc. que leur vision de la géographie s'est modifiée. L'extrait suivant démontre cette évolution chez certaines participantes :

Entrevue avec Patricia (E07-12)

- 119 : V- Est-ce que ta vision de la géographie a évolué avec le temps? Avec les années?
 120 : E- [Hésitation] Je te dirais que, en vieillissant, tu apprends des choses. Tu connais un peu mieux ta géographie. Je connais peut-être plus d'États ou [Hésitation] Je connais peut-être un peu plus certains territoires. [...]
 121 : V- Donc c'est plus une accumulation de savoirs.
 122 : E- Oui. Oui. Je pense que c'est de l'information qui entre, que tu emmagasines, que tu ne savais pas avant [...]

Pour d'autres enseignantes, les raisons sont expliquées par leur travail (9 %) et leur obligation d'enseigner la géographie :

Entrevue avec Myriam (E07-10)

- 171 : V- Elle vient d'où cette vision?
 172 : E- Je pense que c'est de la curiosité personnelle. Mais, je pense que pour la géographie, de [la séparer] à l'histoire, je pense que c'est vraiment venu du fait d'avoir à enseigner l'histoire et la géographie, je pense que c'est là que ça a pris naissance, parce que je ne pense pas que je voyais ça de façon vraiment [séparée] avant.
 173 : V- Donc c'est vraiment à partir du moment où tu as eu à l'enseigner?
 174 : E- Oui.
 175 : V- Que tout...
 176 : E- Je pense aussi que c'est au moment où j'ai eu à l'enseigner que je m'apercevais que [Hésitation] des fois, dans certains ouvrages didactiques, on séparait les disci-

plines, mais ça m'agaçait. Je pense que la meilleure vision soit ensemble. J'ai consulté d'autres manuels à ce sujet et cela fait plein de sens.

177 : V- Mmm.

178 : E- C'est beaucoup plus significatif. C'est comme ça que c'est né.

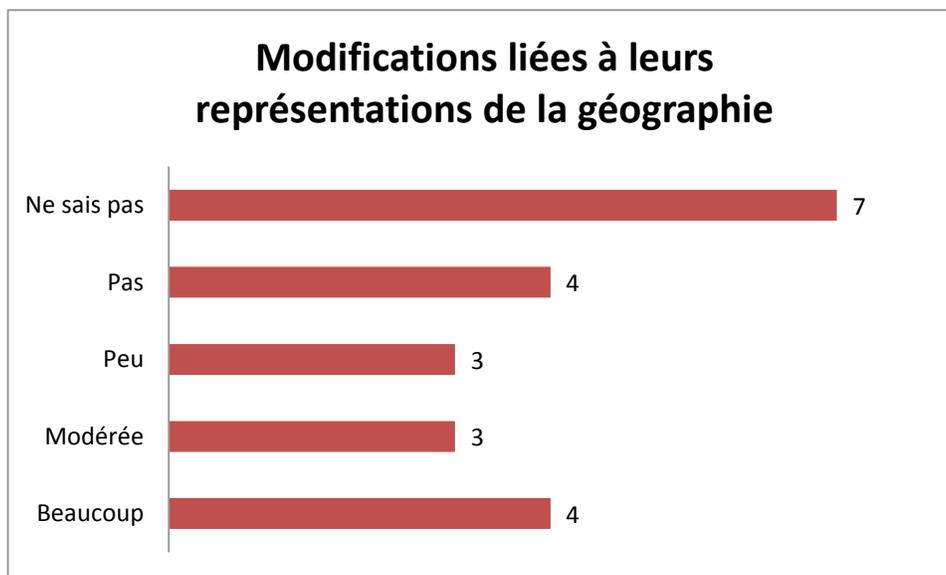
Pour certaines, il s'agissait aussi d'échanges sociaux (8 %) qui leur ont permis de modifier leur vision de la géographie :

Entrevue avec Denise (E07-02)

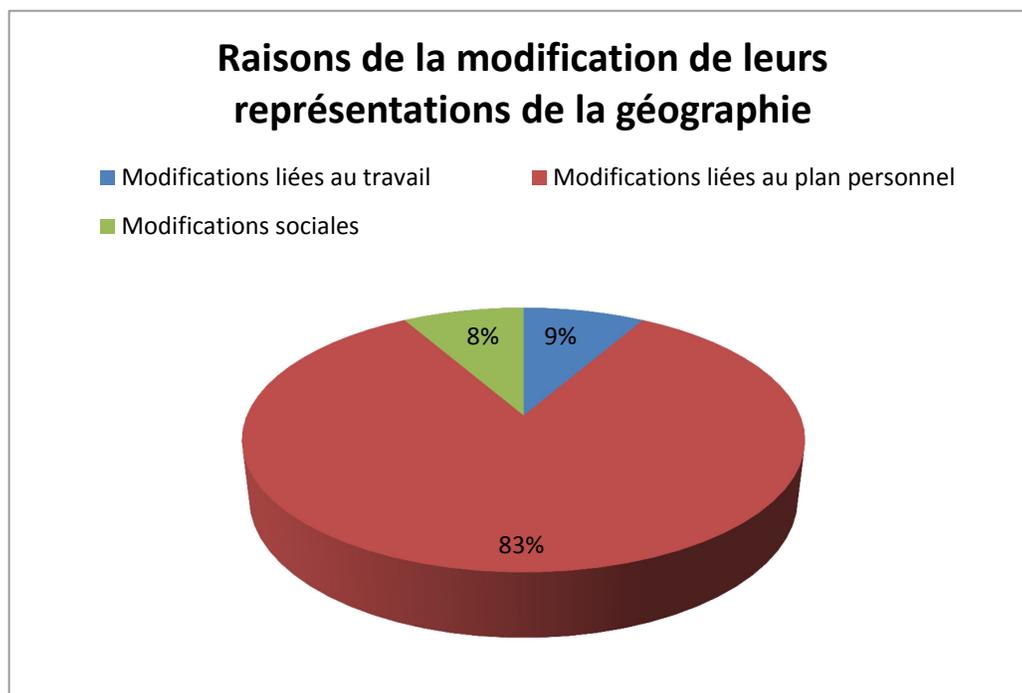
106 : V- Cette définition, cette vision-là que tu as de la géographie, elle vient d'où?

107 : E- Je pense qu'elle a grandi, comme l'histoire. Donc à partir de mes cours que j'ai eus au secondaire et avec les intérêts, les discussions, etc.

Graphique 5.9



Graphique 5.10

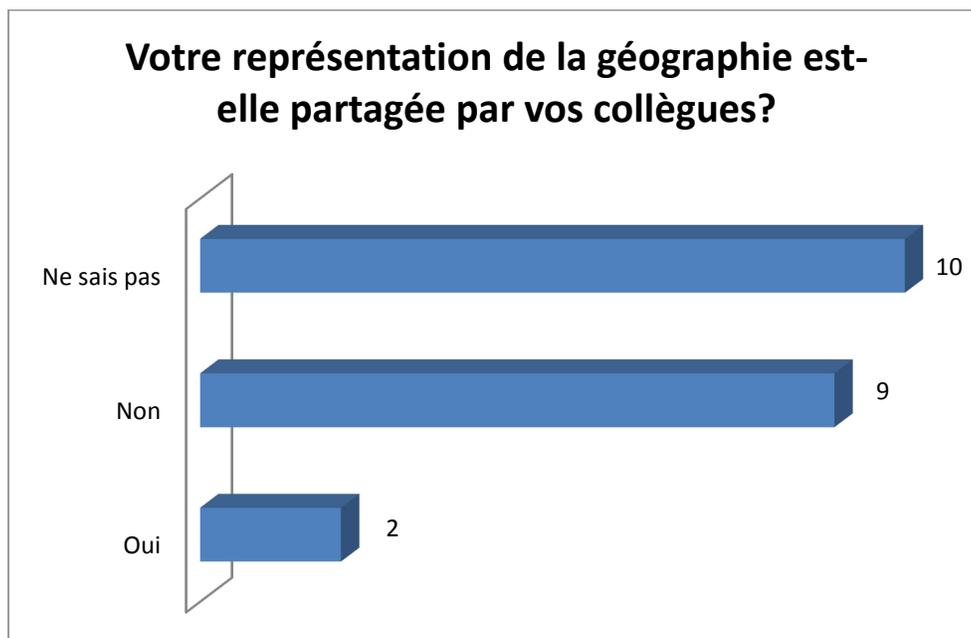


4. LA COMPARAISON DE LEURS REPRÉSENTATIONS AVEC CELLES DE LEURS COLLÈGUES (R GEO PARTAGÉECOLL)

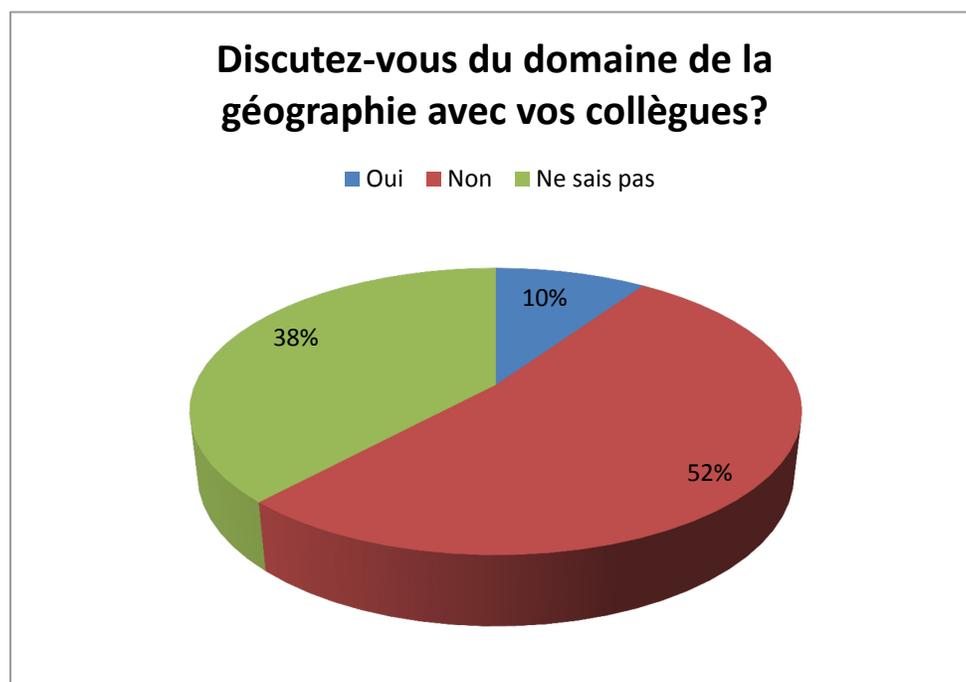
Parmi les enseignantes interviewées, dix (10) d'entre elles ne savaient pas si leur vision de la géographie était partagée par leurs collègues (graphique 5.11). Or, neuf (9) enseignantes nous ont signalé que leurs représentations n'étaient pas partagées, tandis que deux (2) enseignantes considéraient partager la même vision.

Nous avons demandé aux enseignantes si elles avaient déjà discuté de la géographie avec leurs homologues de l'école. Plus de la moitié (52 %) des enseignantes, tel que représenté dans le graphique 5.12, nous ont indiqué ne jamais parler de géographie. Seulement 10 % des participantes s'étaient engagées dans des conversations sur cette discipline à l'intérieur de leur fonction. Encore une fois, une très large proportion d'enseignantes nous a affirmé ne pas savoir si elles avaient discuté de géographie avec d'autres enseignantes.

Graphique 5.11



Graphique 5.12



Nous pouvons conclure que les représentations de la géographie sont largement issues de leurs expériences scolaires; notamment celle liée à l'école secondaire. Par contre, dans une proportion considérable, les expériences de voyage ont beaucoup façonné la vision de la géographie de ces enseignantes; que ce soit à l'intérieur du cadre familial ou de leur expérience de voyage une fois l'âge adulte atteint. Plusieurs enseignantes ont affirmé que leurs représentations avaient évolué avec le temps, mais beaucoup d'entre elles n'ont pas été en mesure de l'évaluer. De plus, il est aussi préoccupant de voir que seulement 10 % des enseignantes ont discuté de leur vision de la géographie avec leurs collègues par le passé.

CHAPITRE VI

Les représentations des enseignantes liées à l'éducation à la citoyenneté : les résultats de recherche

Voici le dernier chapitre présentant les résultats de recherche du domaine de l'univers social. Dans celui-ci, nous exposerons nos données associées à la discipline de l'éducation à la citoyenneté.

Nous débuterons en présentant les données liées à la représentation de l'éducation à la citoyenneté des enseignantes. Ensuite, nous préciserons la provenance de leurs représentations, ainsi que l'évolution de celles-ci. Finalement, nous chercherons à comparer leurs visions de cette discipline avec celles de leurs collègues.

1. LA DÉFINITION DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ (REDC)

L'intégration de l'éducation à la citoyenneté (EDC) à l'intérieur du domaine de l'univers social s'est effectuée à la mise en place de la nouvelle réforme de l'éducation. Au départ, nous avions quelques idées préconçues vis-à-vis de la réaction des enseignantes à cette nouvelle discipline. Nous croyions que les participantes auraient plus de difficulté à parler de leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté en raison de sa nature récente au sein des sciences humaines. Or, lorsque nous leur avons demandé de nous fournir des mots-clés, elles ont spontanément fait ressortir de nombreuses réponses.

À l'intérieur du tableau 6.1, nous retrouvons l'ensemble de leurs réponses quant à leurs mots-clés. Pour ces enseignantes, le « développement du citoyen en une personne responsable » est un élément de base de l'EDC. À cela s'ajoute aussi les références à notre « système politique », la « démocratie », nos « responsabilités sociales et nos droits » en tant que citoyens (incluant le droit de vote). On peut aussi apercevoir une orientation intéressante chez les participantes. Certaines d'entre elles ont associé l'EDC avec une vision plus « moraliste » indiquant que les bonnes manières, le savoir-vivre, le civisme et la bienséance étaient des éléments de cette discipline. Tout comme les disciplines précédentes, ces mots-clés ont aussi structuré les définitions des participantes.

Une fois encore, nous nous sommes basés sur le programme de formation du MELS afin d'élaborer notre définition conceptuelle de l'EDC. Nous avons précédemment énuméré les grandes lignes de cette discipline :

- qui contribue à la formation d'un citoyen actif, réfléchi et autonome au débat social;
- qui amènera l'élève à construire ses propres interprétations des réalités sociales et territoriales;
- qui amènera l'élève à partager ses interrogations et ses interprétations avec d'autres;
- qui lui permettra de présenter son point de vue « tout en respectant celui des autres, à argumenter, mais aussi à nuancer ses interprétations à la lumière de données nouvelles » (gouvernement du Québec, 2006 : 170).

Tableau 6.1

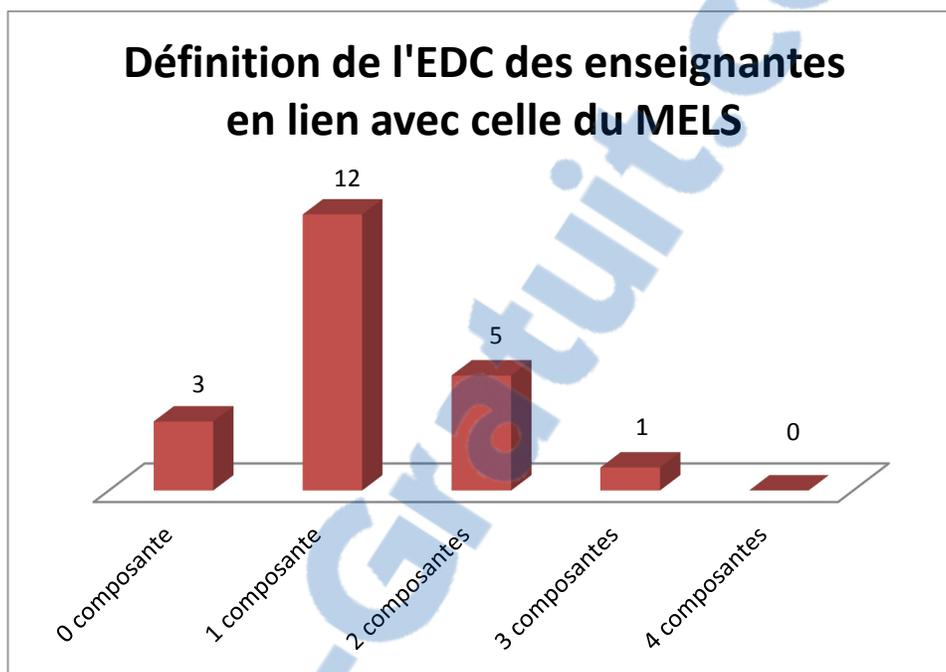
Mots-clés associés à l'éducation à la citoyenneté

Mots-clés	Nombre d'occurrences relevées par les enseignantes
Citoyens, citoyens responsables	9
Gouvernement, parlement, politique, démocratie	7
Lois, règles, savoir-vivre, bonnes manières, civisme, bienséance	6
Responsabilités, responsabilités sociales	5
Droits, droit de vote, la morale, les valeurs, la famille	4
Environnement	2
Les femmes, la culture générale, éthique et culture religieuse, accepter les différences	1

Tout comme dans les chapitres précédents, nous avons croisé les définitions des enseignantes avec les éléments contenus dans le programme de formation. Le graphique 6.1 nous illustre le nombre d'éléments contenu dans leur définition. Encore une fois, aucune enseignante ne possède une définition identique à celle du MELS dans le programme de formation. Pour une très grande proportion d'entre elles (12), leur vision de l'EDC est uniquement basée sur un élément du programme de formation. Fait intéressant, nous re-

trouvons une enseignante avec trois (3) composantes, mais nous retrouvons aussi trois (3) enseignantes ayant une définition de l'EDC qui ne concorde aucunement avec les principes édictés par le MELS.

Graphique 6.1



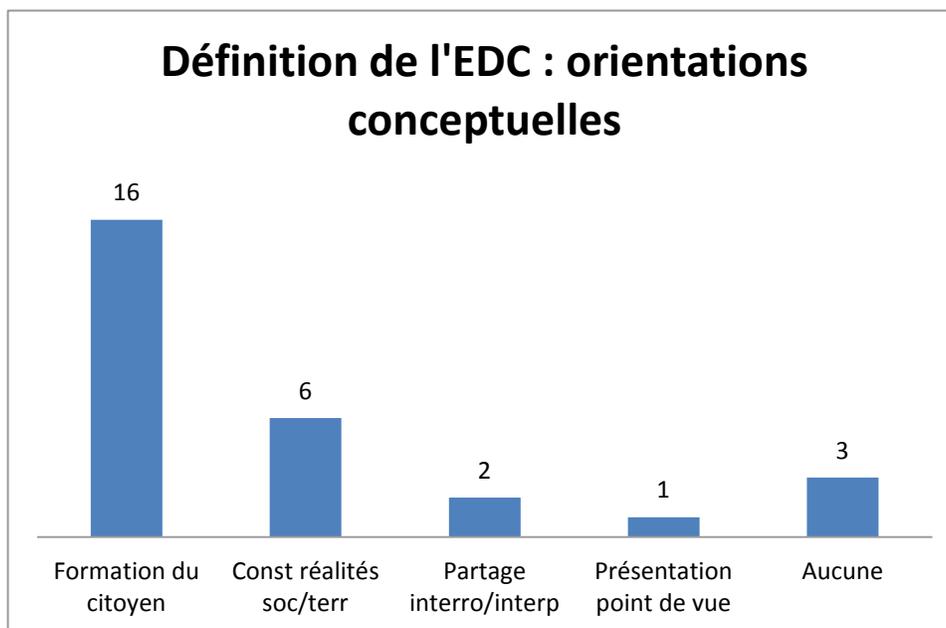
En sachant que les enseignantes basent majoritairement leur vision de l'EDC sur une seule composante de la définition du MELS, comment celles-ci voient-elles cette discipline? Le graphique 6.2 nous indique que les participantes à cette étude considèrent que l'EDC sert principalement à former le citoyen de demain (16). L'extrait suivant nous offre un bel exemple des propos tenus par ces enseignantes :

Entrevue avec Ghislaine (E07-05)

198 : V- Si tu avais à me donner une définition de l'éducation à la citoyenneté?

199 : E- [Hésitation et rires] Et bien, je dirais peut-être que c'est aider les enfants, montrer aux enfants, éduquer nos enfants à devenir de bons citoyens dans une société X, avec des lois, comment les respecter, etc.

Graphique 6.2



Entrevue avec Élisabeth (E07-03)

179 : E- Ma définition? Pour moi, je trouve que ça parle beaucoup des droits humains. Qu'est-ce, ce que le monde a le droit de faire, ce que le monde n'a pas le droit de faire? Les responsabilités que tu as envers la société et envers l'environnement. La démocratie aussi et ce qui se passe autour de nous.

Pour deux (2) enseignantes, l'EDC est aussi le partage des interrogations et l'interprétation des élèves et, finalement, une seule enseignante considère que cette discipline permet la présentation des points de vue de l'élève. Or, toutes proportions gardées, c'est la discipline de l'éducation à la citoyenneté qui regroupe le plus de participantes avec une définition divergente de celle du MELS ou n'ayant aucune définition. Pour trois (3) participantes, l'interprétation du programme de formation de l'EDC ne converge aucunement avec la leur :

Entrevue avec Irène (E07-06)

290 : V- Alors, si je te demandais une définition.

291 : E- Complexe.

292 : V- C'est complexe?

293 : E- Oui, pas mal! [Hésitation] Je ne sais pas. Je n'ai pas [Hésitation]. C'est quoi la définition? Aucune idée. Je ne sais pas.

Entrevue avec Valérie (E07-16)

155 : V- Si je te demandais une définition maintenant.

156 : E- Étudier le comportement des humains [Rires]. Oui, je pense que c'est ça. Non, je n'ai rien d'autre.

Tableau 6.2

Définition de l'éducation à la citoyenneté. Jumelage conceptuel : 2 composantes

Enseignante	Éléments conceptuels
E07-03; E07-08; E07-10; E07-11	<ul style="list-style-type: none"> - Formation du citoyen - Construction des réalités sociales et territoriales
E07-19	<ul style="list-style-type: none"> - Partage des interrogations et des interprétations - Présentation des points de vue

Le graphique 6.1 nous indiquait que cinq (5) enseignantes possédaient deux éléments conceptuels contenus dans leur définition. Nous avons regroupé ces participantes dans le tableau 6.2 afin de mieux connaître la constitution de leur vision. Pour quatre (4) d'entre elles, la fusion des éléments « formation du citoyen » et « construction des réalités sociales et territoriales » représentait leur définition de l'EDC. L'exemple suivant nous illustre bien leurs propos :

Entrevue avec Nancy (E07-11)

145 : V- Si vous aviez une définition à me donner de l'éducation à la citoyenneté?

146 : E- Ha! Faire des meilleurs citoyens, en faire des bons citoyens, [donner] des outils pour qu'ils soient des bons citoyens respectueux des autres, respectueux de leur milieu, de la planète et respectueux des gens qui les entourent.

147 : V- [Hésitation]

148 : E- L'ouverture. L'ouverture, je pense que c'est un bon terme ça.

À l'intérieur de notre corpus, nous avons aussi une enseignante avec deux composantes, mais celle-ci possède un discours unique. Pour elle, l'EDC est un amalgame des composantes « partage des interrogations et des interprétations » et de « présentation des points de vue » comme en fait foi cet extrait :

Entrevue avec Christine (E07-19)

373 : E- [Hésitation] Être capable d'interagir avec l'environnement, les personnes qui nous entourent, en tenant compte des diversités culturelles et personnelles et tout ce qui vient avec.

Dans nos données, nous avons une participante énumérant trois (3) composantes du programme de formation du MELS à l'intérieur de sa définition de l'EDC (voir le tableau 6.3) :

Entrevue avec Tania (E07-15)

226 : V- Est-ce que ta définition ça se résumerait à devenir un meilleur citoyen?

227 : E- [Hésitation]

228 : V- L'éducation à la citoyenneté?

229 : E- Oui. C'est d'être capable de réfléchir de façon autonome, d'être capable de participer à un débat social, d'avoir un jugement. Oui.

Tableau 6.3

Définition de l'éducation à la citoyenneté. Jumelage conceptuel : 3 composantes

Enseignante	Éléments conceptuels
E07-15	<ul style="list-style-type: none"> - Formation du citoyen - Construction des réalités sociales et territoriales - Partage des interrogations et des interprétations

Tout comme dans les deux précédents chapitres, nous nous sommes posé des questions à savoir si l'expérience et le type de formation universitaire avaient joué un rôle dans la définition de l'éducation à la citoyenneté. Encore une fois, très peu d'enseignantes ont jumelé des orientations conceptuelles du MELS dans leur définition; seulement six (6) d'entre elles l'ont fait, ce qui représente 29 % de notre corpus (tableau 6.4). Tout porte à croire qu'il n'y a aucun rôle de l'expérience professionnelle dans la constitution de la définition de l'éducation à la citoyenneté, mais nos données sont trop fragmentaires pour porter un jugement définitif quant au rôle. En ce qui a trait à la formation universitaire de celles-ci, cinq (5) enseignantes possèdent une formation liée au baccalauréat de trois (3) ans au préscolaire/primaire, tandis que la dernière enseignante de ce groupe possède aussi un baccalauréat au préscolaire/primaire, mais nécessitant quatre (4) ans. Or, puisque nous avons un très faible pourcentage d'enseignantes dans cette situation, nos données sont non concluantes et ne permettent pas un jugement juste et équitable.

Tableau 6.4

L'apport de l'expérience dans la complexité de la définition de l'éducation à la citoyenneté

Années d'expérience	Ratio d'enseignantes	Pourcentage (%)
1 an à 5 ans	0/2	0 %
6 à 10 ans	1/6	17 %
11 à 15 ans	3/6	50 %
16 à 20 ans	2/5	40 %
21 à 25 ans	0/1	0 %
26 ans et plus	0/1	0 %

Nous devons encore signaler que cet exercice comporte des limites méthodologiques. Nous avons comparé les propos tenus par les enseignantes au cadre conceptuel prévu dans le programme de formation du MELS. Ainsi, en utilisant un cadre différent, il est probable que nous aurions obtenu des résultats dissemblables.

Le schéma 6.1 nous présente l'amalgame des mots-clés des enseignantes, ainsi que leurs représentations de l'EDC. À la lumière des données, nous pouvons admettre que le noyau de leur représentation est essentiellement constitué d'éléments faisant référence à la formation du citoyen.

Pour certaines enseignantes de notre corpus, ce noyau peut aussi être alimenté par trois autres constituantes : la construction de la réalité chez l'élève, le partage d'interrogations et d'interprétations et, finalement, le point de vue de l'élève. En périphérie du noyau, nous retrouvons une série d'éléments qui, selon l'individu, viennent nourrir le noyau. Vous remarquerez ici que la responsabilité citoyenne et le civisme (ou bien-séance) sont des composantes importantes dans cette démarche personnelle de l'individu dans la composition de la représentation. Finalement, certains éléments externes ou certaines influences sociales viennent aussi nourrir l'individu dans sa réflexion.

2. LA PROVENANCE DE LEURS REPRÉSENTATIONS (PROVENANCE REDC)

Après avoir analysé les extraits d'entrevues liés à la provenance de leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté, nous ne sommes pas surpris par le fait que neuf (9) enseignantes ne connaissaient pas l'origine de celle-ci (voir graphique 6.6). Pour certaines enseignantes, comme Aline (E07-01), le maillage entre l'univers social et l'EDC n'était tout simplement pas fait :

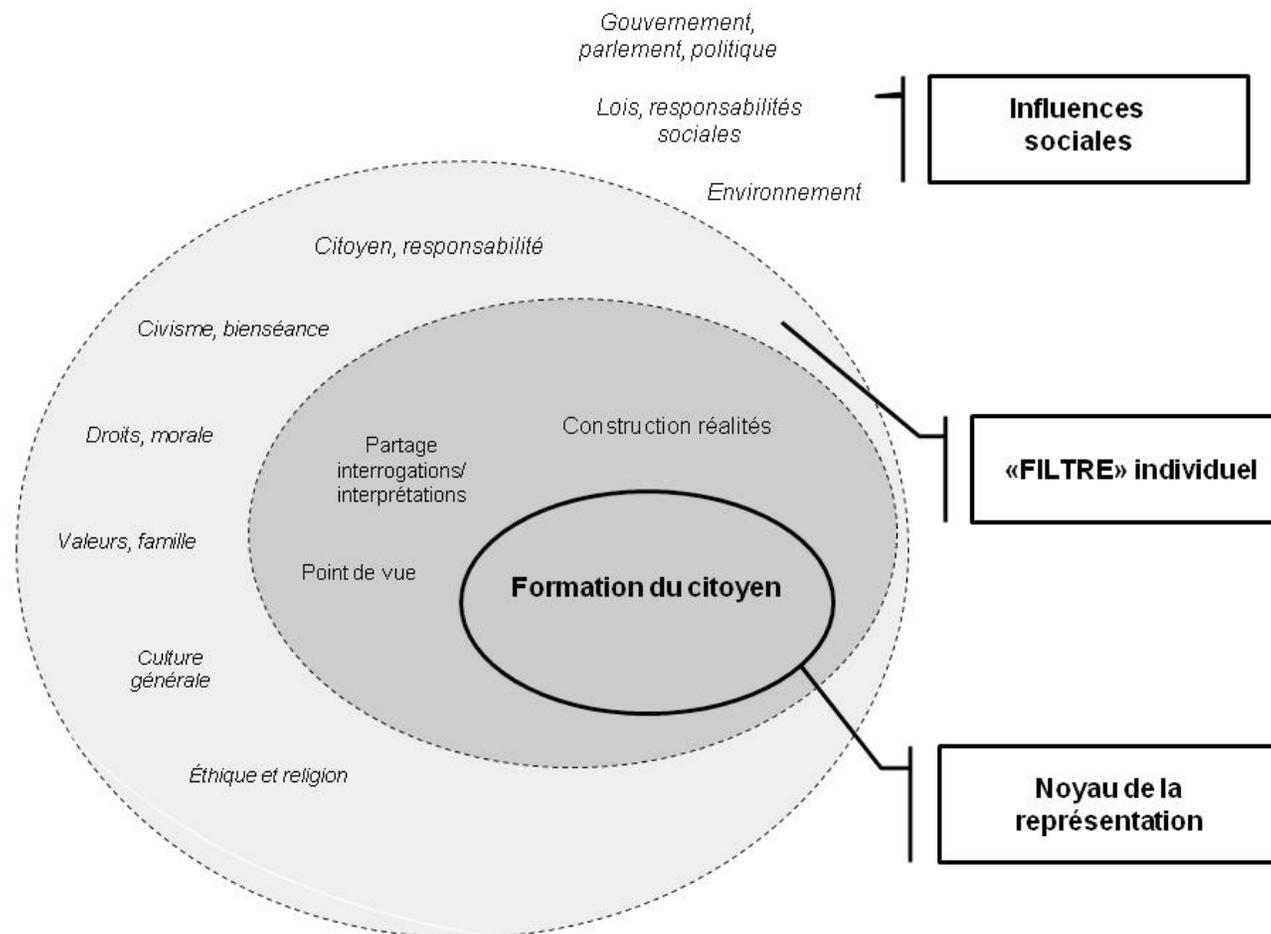
Entrevue avec Aline (E07-01)

191 : E- Si je te dis maintenant éducation à la citoyenneté?

192 : Ha! Mon Dieu. Lui, je l'avais complètement oublié. Je ne me souvenais même pas qu'il fasse partie de l'univers social. Il est dans le programme?

Schéma 6.1

Une représentation de l'EDC en lien avec la définition et les mots-clés des enseignantes

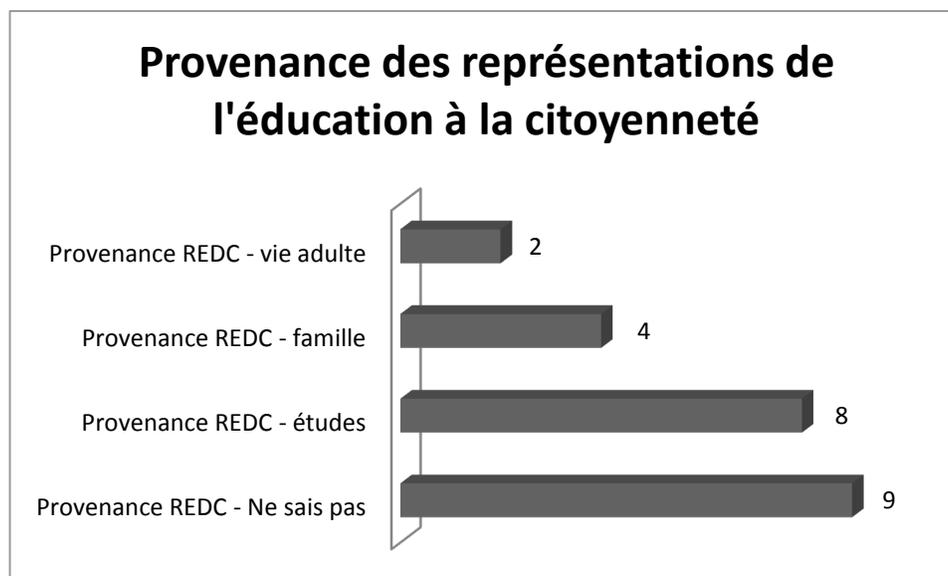


Pour certaines enseignantes, le simple fait de définir l'EDC était une tâche colossale et elles n'arrivaient pas à déterminer également le moment où elles ont développé leur vision de cette discipline :

Entrevue avec Irène (E07-06)

- 276 : Si je te dis maintenant éducation à la citoyenneté?
 277 : E- Une grosse bibitte que je sais pas vraiment c'est quoi et je ne sais pas si j'en fais.
 278 : V- OK.
 [...]
 281 : E- Je ne sais pas c'est quoi nécessairement. On y va à tâtons. Je ne sais pas vraiment. [Hésitation]
 282 : V- Hum. Tu n'es pas certaine?
 283 : E- Est-ce que c'est cela l'éducation à la citoyenneté? Aucune idée!
 284 : V- OK!
 285 : E- Je ne sais pas c'est quoi!

Graphique 6.3

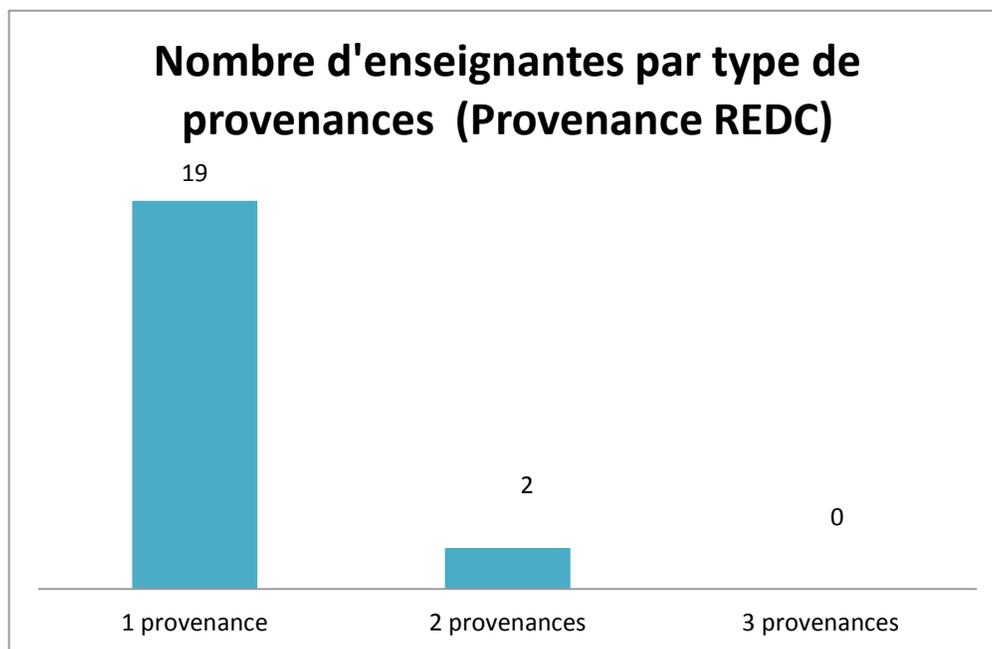


Pour une part importante de notre échantillon (graphique 6.3), huit (8) enseignantes ont ciblé leur parcours scolaire dans la création de leurs représentations, quatre (4) ont mentionné l'apport familial et deux (2) ont précisé l'influence de leur vie d'adulte.

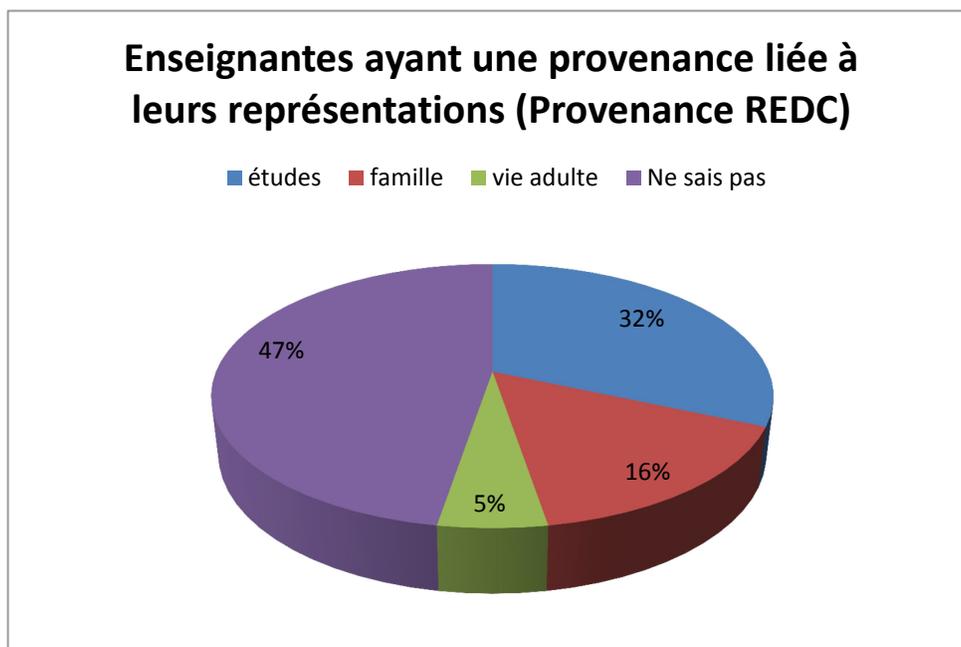
Lors de la présentation des données liées à l'histoire ou à la géographie, il était fréquent de voir les enseignantes jumeler certaines provenances pour la création de leurs représentations. Cependant, dans le cas de leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté, dix-neuf (19) enseignantes ont affirmé ne posséder qu'une seule provenance (graphique 6.4).

Il est vrai que, à elle seule, cette statistique paraît très imposante. Or, il faut comprendre qu'à l'intérieur de ces données (graphique 6.5), nous retrouvons les neuf (9) enseignantes qui ne savaient pas d'où provenaient leurs représentations. Cela représente une part importante de l'échantillon, soit 47 %. Pour les dix (10) enseignantes restantes, 5 % d'entre elles ont ciblé les expériences liées à leur vie d'adulte comme l'unique source de leurs représentations, 16 % ont précisé l'apport familial et seulement 32 % ont ciblé le rôle de l'école (graphique 6.5).

Graphique 6.4



Graphique 6.5



Pour ce qui est des deux enseignantes ayant soulevé deux (2) composantes à la création de leurs représentations, celles-ci se composent d'éléments liés à la vie d'adulte et au monde scolaire pour une enseignante, tandis que l'autre a jumelé les études et la vie familiale.

2.1 Une analyse détaillée du code Provenance REDC-études

Pour les huit (8) enseignantes qui ont soulevé l'apport scolaire dans la création de leurs représentations, deux (2) enseignantes ont retenu leur formation scolaire antérieure. En fait, l'école primaire et l'école secondaire sont responsables de cette création, notamment les cours de morale dispensés à ces deux niveaux :

Entrevue avec Béatrice (E07-02)

- 127 : E- Et bien, c'est l'apprentissage des règles et des droits qu'un individu a en société.
- 128 : V- Hum. Et cette vision-là, parce que l'éducation à la citoyenneté, c'est relativement nouveau dans le programme de formation. Est-ce que cette vision s'est développée avec le nouveau programme ou est-ce que c'est quelque chose que tu avais déjà?

129 : E- Non! Ça, c'est vraiment l'école. Ah oui! Ça, c'est plus toucher à l'école. Je me trompe peut-être, mais je pense que c'est venu beaucoup aussi par l'enseignement de l'enseignement moral. [...] Je pense que c'est là que je me suis mis à construire, un p'tit peu, mon idée de ce que c'est un citoyen.

De plus, nous avons deux (2) enseignantes qui ont soulevé l'université comme endroit de création de leur vision :

Entrevue avec Valérie (E07-16)

157 : V- OK. Cette vision, elle vient d'où?

158 : E- Cela doit venir de l'université.

159 : V- OK.

160 : E- On n'enseignait pas ça au primaire ni au secondaire. Moi, je ne l'ai pas vu. Oui, cela doit venir de l'université.

Finalement, quatre (4) autres enseignantes ont soulevé le monde de l'éducation comme la source de leurs représentations. Or, c'est par leurs lectures, leurs recherches didactiques ou des projets en classe que s'est construite leur vision de l'EDC. Voici un exemple de cette création :

Entrevue avec Tania (E07-15)

230 : V- Cette façon de voir l'éducation à la citoyenneté, est-ce qu'elle vient de ta participation dans le conseil étudiant?

231 : E- Oui.

232 : V- Dans le conseil de coopération?

233 : E- Depuis que j'ai commencé à enseigner, on a commencé à faire le conseil de coopération et essayer de régler nos problèmes nous-mêmes, à essayer de gérer nos conflits avant de venir le dire à l'enseignante.

Puisque l'éducation à la citoyenneté n'était pas une discipline enseignée telle qu'on la conçoit aujourd'hui, il nous était impossible de connaître l'influence positive ou négative de leur formation scolaire sur leurs représentations, et encore moins en ce qui concerne la matière, car, comme les extraits l'ont démontré, les enseignantes ont puisé dans plusieurs sources liées au primaire ou au secondaire.

2.2 Une analyse détaillée du code Provenance REDC-famille

À l'intérieur de cette section, nous avons quatre (4) enseignantes qui avaient soulevé l'apport de leur entourage familial dans la création de leurs représentations. Or, unanimement, ces enseignantes ont souligné que cette vision de l'EDC provenait de l'éducation qu'elles avaient reçue à la maison. Parfois, tout était clair pour l'enseignante comme le démontre l'extrait suivant :

Entrevue avec Ariane (E07-17)

- 211 : V- OK. Et elle vient d'où cette vision de l'éducation à la citoyenneté?
 212 : E- Je pense qu'elle vient de mon éducation.
 213 : V- OK.
 214 : E- Oui, la famille.

Or, parfois l'enseignante devait se creuser un peu plus les méninges :

Entrevue avec Christine (E07-19)

- 376 : V- Cette vision de l'éducation à la citoyenneté, elle vient d'où?
 [...]
 379 : E- Nous avons une mère sévère [...]
 [...]
 387 : E- Oui, c'est parti de là.

2.3 Une analyse détaillée du code Provenance REDC-vie adulte

Contrairement à ce que nous aurions pu croire, uniquement deux (2) enseignantes ont signalé des événements liés à leur vie d'adulte dans la création de leurs représentations. Pour l'une d'entre elles, ce sont les médias et le passage du temps qui structurent sa vision de l'éducation à la citoyenneté :

Entrevue avec Aline (E07-01)

- 199 : V- Cette vision que tu as de l'éducation à la citoyenneté, cela vient d'où?
 200 : E- Ça vient des médias, on ne se le cachera pas. [...] Je pense qu'il y a beaucoup de pression sociale qui vient de là et je pense que, plus qu'on vieillit, plus on voit l'importance de l'éducation à la citoyenneté [...]

Pour la dernière enseignante, c'est notamment par une formation personnelle qu'elle a structuré sa représentation :

Entrevue avec Béatrice (E07-02)

128 : V- Cette vision, parce que l'éducation à la citoyenneté c'est relativement nouveau dans le programme de formation. Est-ce que cette vision s'est développée avec le nouveau programme ou est-ce que c'est quelque chose que tu avais déjà?

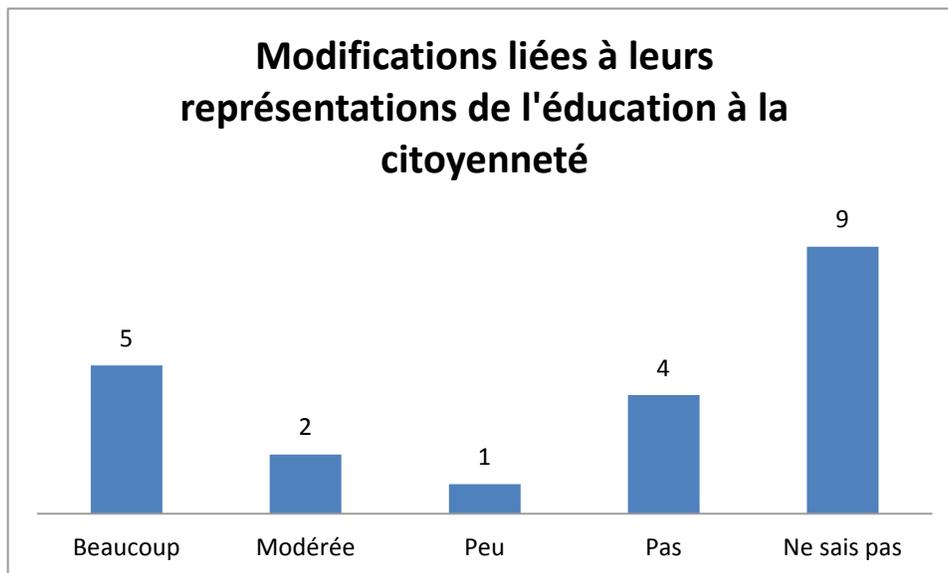
129 : E- Non! Ça, c'est vraiment l'école. Je me trompe peut-être, mais je pense que c'est venu beaucoup aussi par l'enseignement moral. Qu'un moment donné : Oups, c'est ce thème-là qui est ressorti. [...] Aussi, en quatrième année, où on parlait beaucoup plus des droits de vote, de la municipalité, etc. Je pense que c'est là que je me suis mis à construire, un p'tit peu, mon idée de ce que c'est un citoyen.

3. L'ÉVOLUTION DE LEURS REPRÉSENTATIONS (MODIFICATIONS REDC)

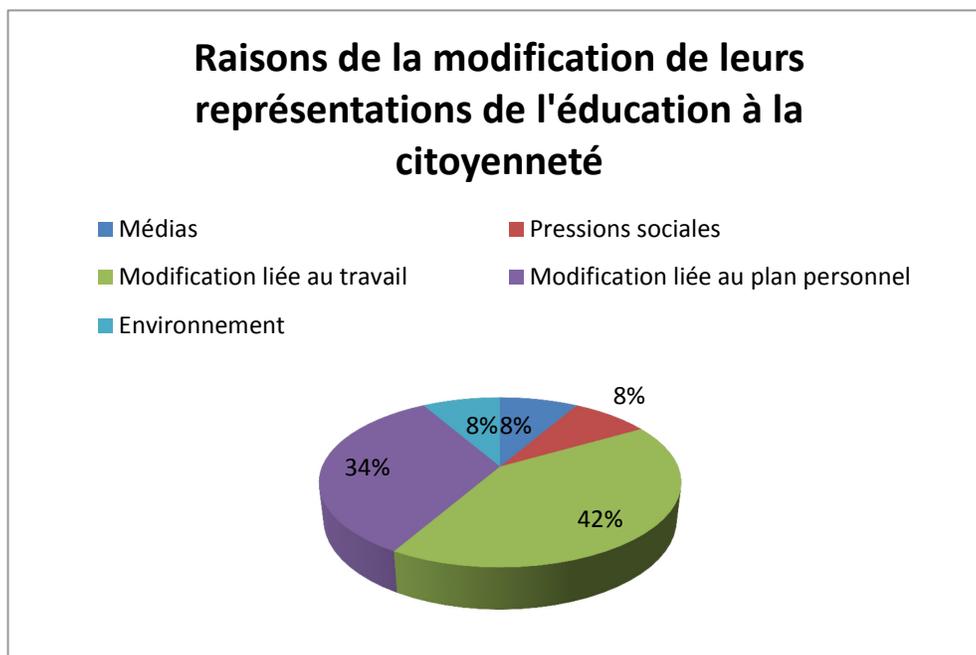
À l'intérieur de notre analyse des résultats, nous avons validé avec les enseignantes si leurs représentations de l'éducation à la citoyenneté avaient évolué avec le temps. À l'intérieur de notre corpus d'enseignantes, neuf (9) participantes ne pouvaient pas nous clarifier si leur vision de l'EDC avait changé. Sur les onze (11) enseignantes restantes, 67 % de celles-ci nous ont répondu par l'affirmative (graphique 6.6; beaucoup, modéré, peu). Seulement quatre (4) enseignantes nous ont signalé avoir conservé leurs représentations depuis l'établissement de celles-ci.

Parmi les enseignantes ayant vu leurs représentations de l'EDC changées, nous nous sommes questionnés à savoir les raisons derrière cette modification. Le prochain graphique (6.7) nous offre une explication. Pour la majorité des enseignantes (42 %), l'évolution de leurs représentations est due à leurs expériences de travail. C'est au cours des années et de leurs différentes classes d'élèves qu'elles ont fait évoluer leur vision de l'EDC. Une autre part importante d'enseignantes (34 %) a lié ces changements à des intérêts personnels. Malheureusement, cette étude ne nous a pas permis d'aller plus en profondeur quant aux manifestations personnelles responsables de l'évolution de leurs représentations. Viennent ensuite des éléments comme l'influence médiatique, les pressions sociales de leur entourage et les préoccupations environnementales.

Graphique 6.6



Graphique 6.7



4. LA COMPARAISON DE LEURS REPRÉSENTATIONS AVEC CELLES DE LEURS COLLÈGUES (REDC PARTAGÉECOLL)

Avec cette section, nous voulions déterminer si la représentation de l'éducation à la citoyenneté de l'enseignante est, selon elle, partagée par ses collègues. À la lumière de nos résultats, nous avons beaucoup d'enseignantes (9) qui ne pouvaient répondre à cette question, car elles ignoraient complètement si leurs représentations étaient partagées. Dans le graphique 6.8, nous pouvons aussi voir un partage entre les enseignantes affirmant qu'il existe un partage et celles nous indiquant le contraire.

Or, il semble se dégager un constat intéressant lorsque l'on interpelle les enseignantes à ce sujet. Dans l'extrait suivant, l'enseignante nous indique que sa représentation est partagée. Toutefois, celle-ci fait le constat que, par leur formation identique, toutes les enseignantes devraient avoir la même représentation, faisant ainsi abstraction des influences externes vécues par ses collègues ou les réflexions personnelles de celles-ci vis-à-vis de leur pratique.

Entrevue avec Ghislaine (E07-05)

208 : V- Tes collègues, est-ce qu'ils ont la même vision de l'éducation à la citoyenneté?

209 : E- Je pense que oui. Je pense que oui. En général, on a eu les mêmes formations, donc c'est sûr, par rapport à leurs bagages [de connaissances].

L'extrait suivant est aussi préoccupant, non seulement en ce qui concerne les représentations des enseignantes, mais aussi en ce qui a trait à l'échange d'informations entre les collègues d'une même école :

Entrevue avec Janet (E07-07)

324 : V- Cette vision de l'éducation à la citoyenneté [Hésitation]. Est-ce qu'elle est partagée par d'autres de vos collègues?

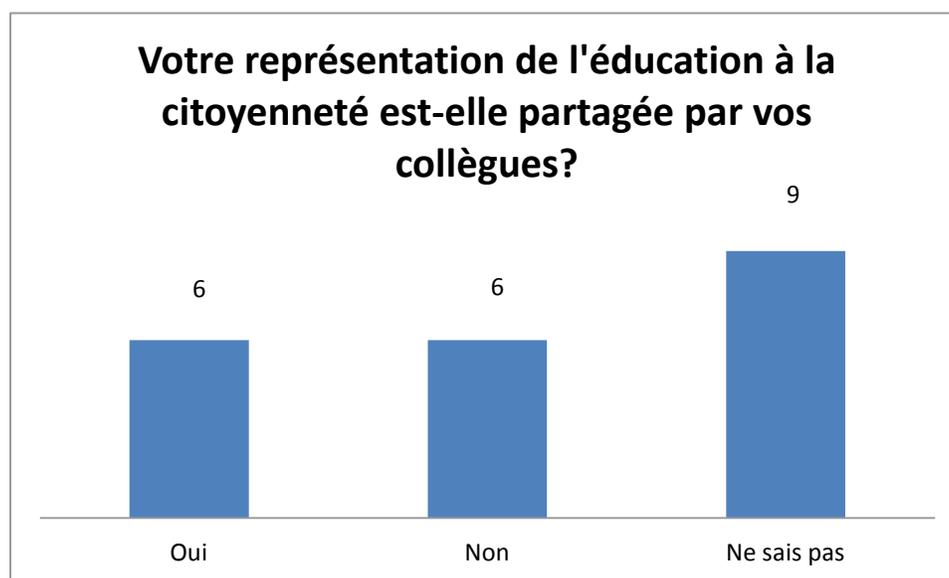
325 : E- Ce n'est pas quelque chose que l'on a beaucoup étalé. Non, pas vraiment, et même au moment de nos rencontres d'école, je te dirais que ça presque été escamoté.

326 : V- OK.

327 : E- Oui, c'était comme si ce n'était pas tout à fait défini encore.

Lorsque nous avons questionné les enseignantes sur la validation de leurs représentations auprès de leurs collègues, étonnamment, 62 % de celles-ci ne l'avaient pas fait. Les enseignantes tiennent pour acquis que leur vision de l'éducation à la citoyenneté est similaire pour l'ensemble des enseignantes avec qui elles travaillent, car seulement 5 % d'entre elles ont réellement cherché à valider leur vision de l'EDC (voir graphique 6.9).

Graphique 6.8



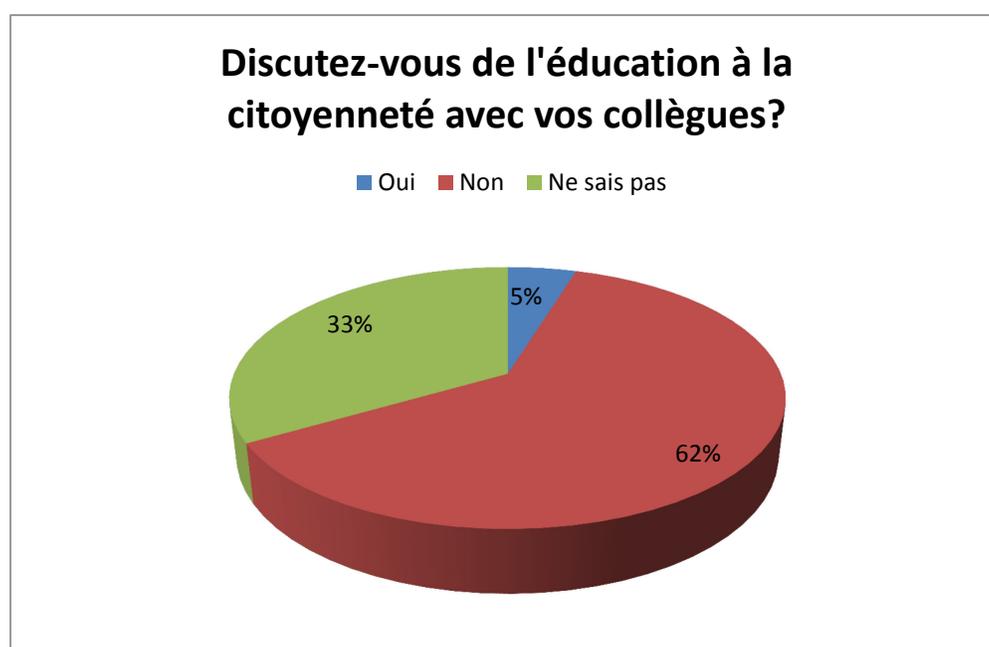
Dans l'ensemble, les enseignantes de notre échantillon ont une définition de l'EDC relativement restreinte. En fait, leur vision se résume essentiellement au développement citoyen de l'individu afin qu'il puisse jouer un rôle dans la société. Les aspects touchant le développement des élèves, de la démocratie et du développement territorial sont ainsi presque complètement évacués. De plus, la provenance de leurs représentations est, encore une fois, grandement influencée par leurs expériences scolaires, mais cette représentation évolue également. Somme toute, tout comme l'histoire et la géographie, les échanges entre les enseignantes sur ces disciplines sont quasi inexistantes.

À la lumière de l'ensemble de ces résultats, qu'en est-il au juste de l'enseignement de ces disciplines en classe? Nous avons déniché des propos plus qu'intéressants quant à la vision d'une enseignante sur l'EDC :

Entrevue avec Tania (E07-15)

- 246 : V- Est-ce que tes collègues trouvent que c'est facile d'enseigner l'éducation à la citoyenneté? Est-ce qu'ils ont la même vision que toi?
- 247 : E- Et bien, comme je t'ai mentionné plus tôt, je ne considère pas que je l'enseigne. Ce n'est pas une matière.
- 248 : V- [Hésitation]
- 249 : E- Ce n'est pas une discipline selon moi. Je ne sais pas ce que disent les autres professeurs au premier cycle. Au troisième cycle, c'est sûr qu'ils parlent de politique. Peut-être qu'ils en font encore plus au troisième cycle.

Graphique 6.9



Comme vous avez pu le constater, pour celle-ci, l'EDC ne figure aucunement comme une discipline et cela se répercute directement sur son enseignement. Nous nous pencherons dans le prochain chapitre sur l'analyse des représentations des enseignantes sur leur enseignement de l'univers social. Nous pourrions ainsi évaluer si les propos et les pratiques de Tania (E07-15) sont partagés par un grand nombre de ses collègues.

CHAPITRE VII

L'enseignement de l'univers social : les résultats de recherche

Notre analyse des représentations sociales des enseignantes du primaire touche deux volets bien importants : les disciplines de l'univers social et l'enseignement de cette matière. Nous avons mis en lumière les données liées aux disciplines dans les chapitres précédents. Dans celui-ci, nous présenterons les résultats de nos recherches quant à l'enseignement de cette discipline.

Nous débuterons en validant les représentations des enseignantes vis-à-vis de l'utilité de l'enseignement des sciences humaines au primaire. Nous enchaînerons avec des données liées à la place qu'elles accordent à cette matière dans leur enseignement, nous validerons leur compréhension du programme de formation ainsi que son utilisation, nous jetterons un regard sur l'évolution de leur pratique en univers social et, finalement, nous nous questionnerons sur la manière d'enseigner l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté et les outils utilisés en classe pour le faire.

1. L'UTILITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE

À l'intérieur du programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement primaire, le ministère de l'Éducation a fourni les balises aux enseignantes quant à l'utilité de l'univers social pour les enfants. Celui-ci considère que l'univers social : « [...] jouent (*sic*) un rôle essentiel dans l'acquisition des outils conceptuels nécessaires pour comprendre le monde dans lequel on vit, s'y insérer de façon harmonieuse et contribuer à son évolution » (Québec, 2006 : 165). L'objectif de cet enseignement vise à construire chez l'élève : « [...] sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé » (*Ibid* : 165). Or, nous nous sommes aperçus, lors de nos entrevues, qu'il y avait un écart, parfois considérable, entre la vision du MELS et celle des enseignantes quant à l'utilité de l'enseignement de l'univers social.

Nous avons demandé aux enseignantes : pourquoi enseignons-nous l'univers social au primaire? À notre grand étonnement, nous avons obtenu des réponses qui ne cadraient pas avec la vision du MELS. Plusieurs enseignantes nous ont exprimé plus d'une raison derrière l'utilité des sciences humaines. Le graphique 7.1 nous donne un aperçu de cette vision.

Tout d'abord, deux (2) enseignantes nous ont clairement signifié n'avoir aucune idée pourquoi celles-ci doivent offrir des cours d'univers social aux enfants et cela nous a laissés un peu perplexes. Ces deux enseignantes nous ont mentionné accorder une place significative à l'univers social dans leur enseignement. Cependant, celles-ci n'utilisent pas leur programme de formation dans la préparation de leur enseignement. Est-ce la seule raison derrière cette absence de réponse quant à l'utilité de l'univers social? Probablement que non, mais il s'agit tout de même d'un facteur déterminant à nos yeux.

Pour certaines enseignantes (2), il s'agit tout simplement de donner le goût de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté aux enfants ou pour donner une culture générale à ceux-ci (2) :

Entrevue avec Ghislaine (E07-05)

- 238 : V- D'après toi, pourquoi enseigne-t-on l'univers social au primaire?
 239 : E- Pourquoi on l'enseigne? Peut-être pour développer justement le goût à cela.

Entrevue avec Aline (E07-01)

- 239 : V- Pourquoi est-ce qu'on enseigne l'univers social au primaire?
 240 : E- Bonne question! [Rires]
 241 : V- D'après toi?
 242 : E- Oui, c'est un choix, et là, je ne serai pas fine parce que toi, tu y crois [Rires]. [...] Moi, je crois beaucoup que c'est pour une culture générale. De plus en plus, on demande aux jeunes d'avoir une bonne culture générale. Alors, ça peut aider.

Pour d'autres, il s'agit de donner des balises sociales aux enfants (4) ou pour mieux comprendre le monde (4) :

Entrevue avec France (E07-04)

- 302 : V- Pourquoi on l'enseigne, l'univers social au primaire?
 303 : E- [Hésitation]. Je dirais, c'est peut-être pour donner des [Hésitations] balises communes en fin de compte. Apprendre à bien vivre ensemble, mieux comprendre le monde qui nous entoure. Ça serait cela en général.

Entrevue avec Élisabeth (E07-03)

208 : V- Pourquoi est-ce que l'on enseigne l'univers social au primaire d'après toi?

209 : E- Je pense que c'est important que les jeunes sachent un petit peu ce qu'il se passe autour d'eux! Parce que [...] ils sont portés à penser juste à eux autres, hein? Donc en enseignant cela, je trouve qu'ils voient ce qu'il se passe autour d'eux. Chacun apporte quelque chose à la société. Tu ne peux pas faire des grosses leçons là-dessus, mais je pense qu'il faut en parler tout le temps, quotidiennement. Cela leur montre à être des meilleurs citoyens en fin de compte.

Or, pour la très grande majorité des enseignantes (10), l'univers social donne essentiellement aux enfants les moyens pour mieux comprendre d'où ils viennent, de connaître leurs racines :

Entrevue avec Valérie (E07-16)

193 : V- D'après toi, pourquoi est-ce que l'on enseigne l'univers social au primaire?

194 : E- Sûrement pour que l'on connaisse où l'on vit et d'où on vient. [Hésitation]. Cela doit être parce qu'il faut savoir où l'on reste, nos racines.

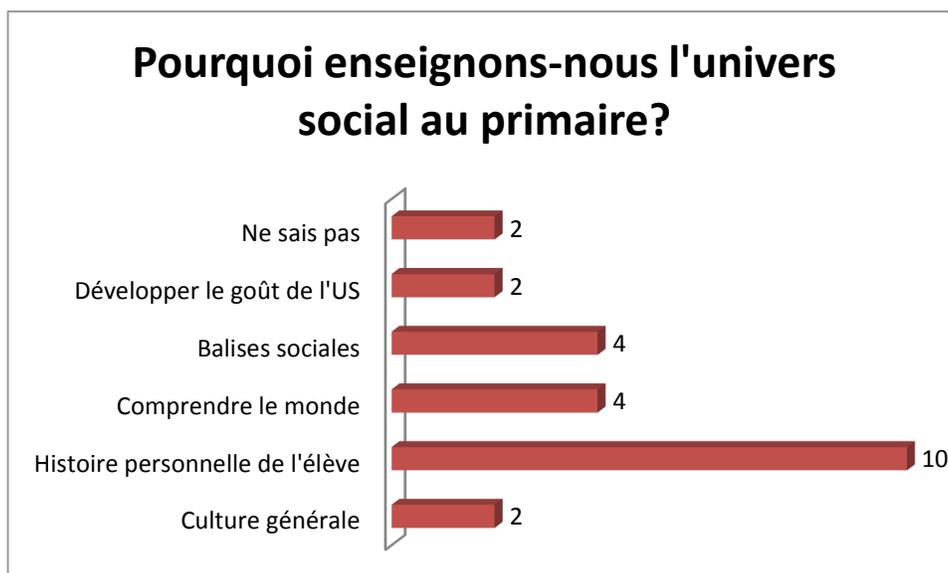
Comme vous avez pu le constater, le MELS cherche à utiliser l'univers social pour que l'élève arrive à mieux comprendre le monde, à s'y insérer harmonieusement et à participer à son évolution. Cependant, les enseignantes y voient des outils pour que l'élève comprenne mieux son passé. Ainsi, en incluant les enseignantes n'ayant aucune idée de l'utilité des sciences humaines au primaire, nous avons seize (16) enseignantes qui ne cadrent pas complètement avec la vision du MELS; cela représente 76 % de notre échantillon, ce qui, pour nous, constitue une dérive importante vis-à-vis du rôle de l'enseignante quant à l'éducation des principes sociaux décrits par le MELS.

À la suite de notre questionnement, nous avons voulu déterminer si les enseignantes considéraient l'enseignement de l'univers social pertinent au primaire. Le graphique 7.2 nous indique que 90 % des enseignantes le croient³⁰. Une enseignante n'a pas été en mesure de nous dire si cela était pertinent (5 %) et une enseignante a considéré que cela n'était pas pertinent (5 %). Or, il est important de préciser que, pour cette enseignante, sa réponse était surtout orientée vers la maturité des élèves et leur incapacité à

³⁰ Nous devons apporter une précision méthodologique à l'intérieur des statistiques du tableau 8.2. Dans le cadre de notre codage, nous nous sommes aperçus que l'entrevue E07-15 ne pouvait être comptabilisée dans nos données. L'enseignante ne nous a pas permis d'identifier des éléments de réponse à notre question. Ainsi, nous avons préféré retirer cette entrevue de notre corpus pour cette seule question.

faire des transferts d'information. Elle considère aussi que l'ancien programme de sciences humaines était plus pertinent que celui en place actuellement :

Graphique 7.1



Entrevue avec Tania (E07-15)

274 : V- D'après toi, pourquoi est-ce que l'on enseigne l'univers social au primaire?

275 : E- Personnellement, je trouve qu'au deuxième cycle [les enfants] n'ont pas atteint assez de maturité pour la ligne du temps, à comprendre certaines choses.

[...]

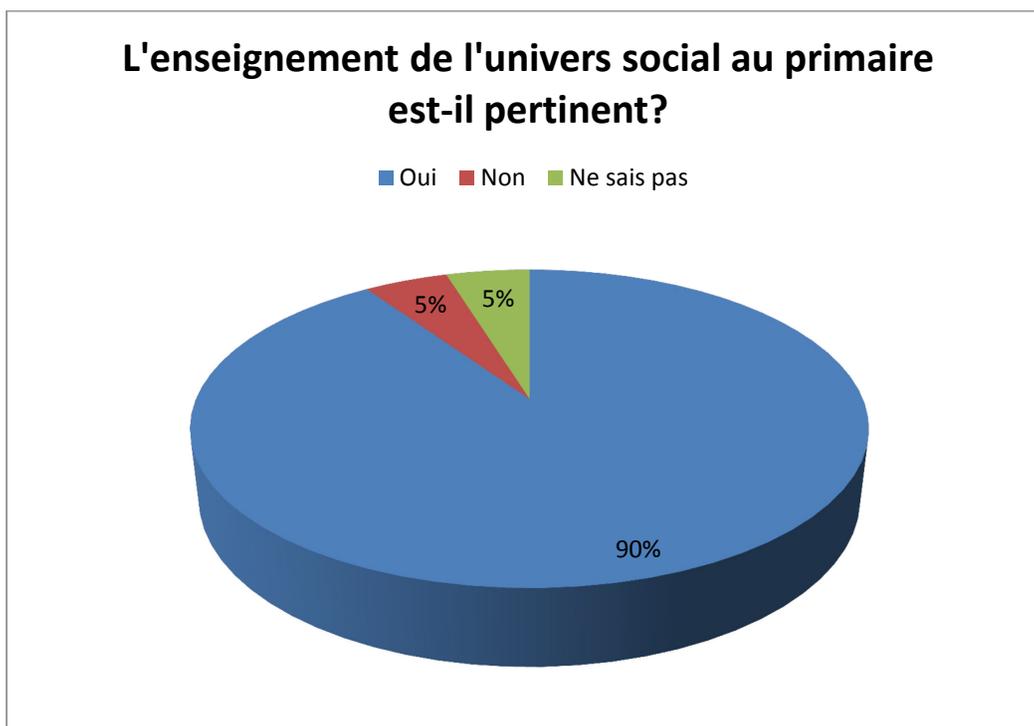
282 : V- Donc tu verrais cela plus pour le troisième cycle?

283 : E- Et bien, peut-être, ils ont plus de maturité.

[...]

287 : E- Peut-être que c'est moi qui n'enseigne pas bien mon programme. Je ne sais pas, mais je trouve que je n'accroche pas. Les enfants aiment ça se faire raconter des histoires, c'est sûr qu'ils vont écouter, mais faire des transferts et tout ça, c'est pas évident. Pas du tout.

Graphique 7.2



2. LA PLACE ACCORDÉE À L'UNIVERS SOCIAL DANS LEUR ENSEIGNEMENT

Unaniment, les enseignantes nous ont mentionné qu'elles accordaient une place à l'univers social dans leur enseignement. Or, malgré ce constat, ce ne sont pas toutes les enseignantes qui abordent les sciences humaines de la même manière. Nous avons questionné les enseignantes quant à la fréquence de leur enseignement des sciences humaines. Le graphique 7.3 nous indique que celles-ci se partagent en trois (3) catégories. Nous avons sept (7) personnes qui enseignent de façon continue les sciences humaines (au moins une fois par semaine). Plusieurs enseignantes (6) travaillent les disciplines de l'univers social dans des blocs planifiés de leur calendrier scolaire; souvent, leur enseignement est structuré autour de thèmes spécifiques et ces blocs peuvent varier d'une à quatre semaines de façon plus ou moins intensive. Finalement, nous avons huit (8) enseignantes qui voient l'univers social de façon ponctuelle (en fonction de l'actualité, des questions des élèves, de leur intérêt, etc.). L'extrait suivant vous démontre bien la position de ces enseignantes :

Entrevue avec Ariane (E07-17)

267 : V- Alors, la place que vous accordez dans votre enseignement, vous me dites que c'est plus quelque chose qui se fait tous les jours. Ce n'est pas nécessairement des blocs fermés [...] c'est quelque chose que vous faites un peu tous les jours là.

268 : E- C'est [Hésitation] au moment où cela se présente.

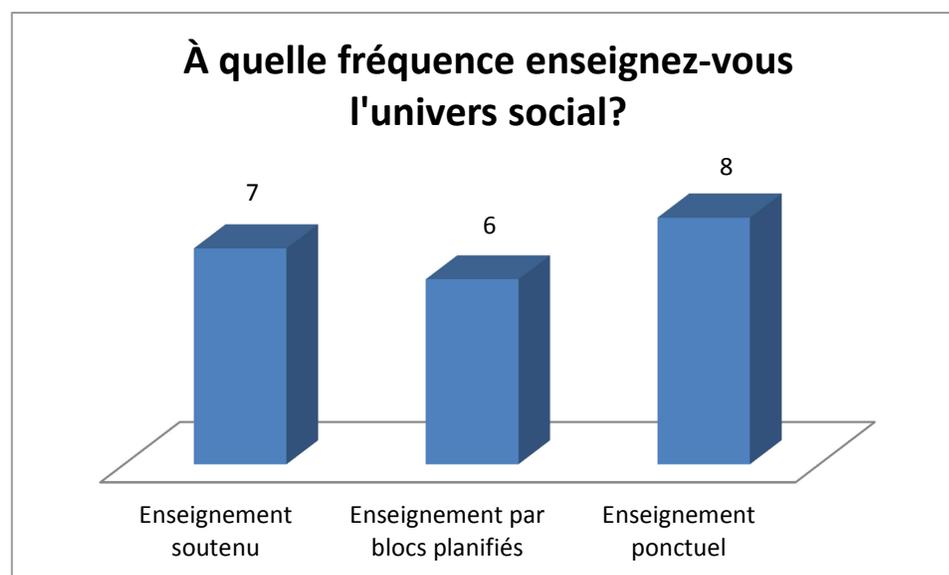
269 : V- OK.

270 : E- C'est ça. Je profite des opportunités, c'est tout, parce que je ne planifie jamais une leçon en univers social.

271 : V- OK.

272 : E- Jamais.

Graphique 7.3



Selon ces différentes fréquences d'enseignement, nous avons voulu connaître la manière dont ces enseignantes structuraient leur planification. Plus de la moitié des enseignantes (12) se tournent vers leur programme de formation quand vient le temps de planifier le contenu associé à l'univers social (graphique 7.4), tandis que huit (8) enseignantes font complètement abstraction du programme de formation. Plusieurs de ces participantes se fient à leurs expériences passées d'enseignement et même à l'ancien programme de formation dans le façonnement de leur période d'enseignement des sciences humaines. Tout porte à croire que ces enseignantes n'atteignent que partiellement les objectifs et les savoirs prescrits par le MELS.

Nous avons aussi déniché des propos intéressants en ce qui concerne une enseignante. Dans son discours, elle affirmait ceci :

Entrevue avec Ariane (E07-17)

336 : E- Ça, c'est quelque chose que j'ai jaser avec mes collègues de premier cycle et on se dit toutes un peu la même chose. On sait qu'on en fait, mais on se demande où et quand.

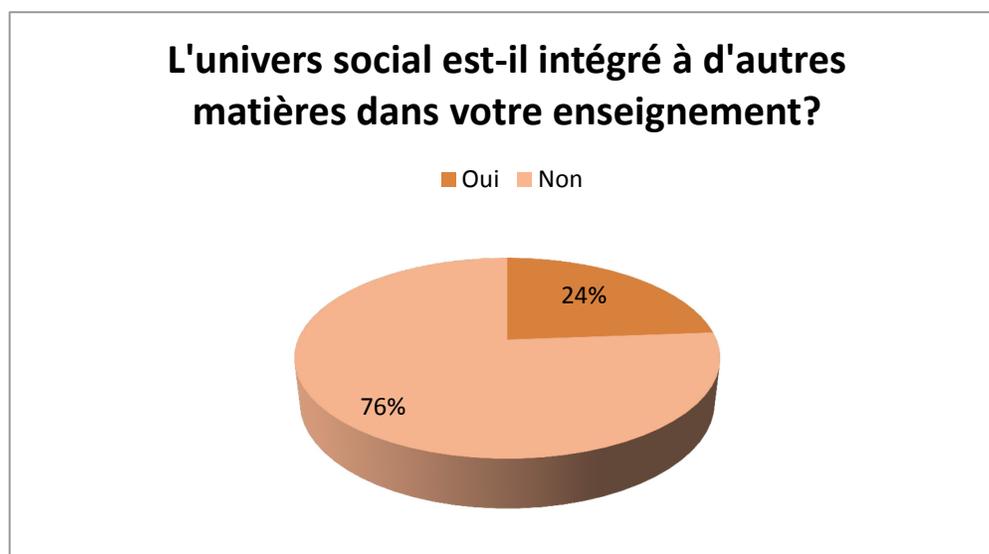
Pour cette enseignante, nous pouvons ainsi remettre en question sa compréhension du programme de formation, du contenu associé aux sciences humaines, ainsi que des principes didactiques leur étant associés. Nous avons ainsi appelé cette manière d'enseigner : enseignement « incognito ». De plus, puisque celle-ci fait référence à d'autres de ses collègues, il serait intéressant d'évaluer, lors d'une recherche subséquente, la proportion dans laquelle cette façon d'enseigner et de concevoir l'univers social est répandue dans les écoles québécoises.

Dans leurs discours, nous avons été en mesure de relever si les enseignantes enseignaient l'univers social en l'intégrant à d'autres disciplines. Dans une proportion de 76 % (graphique 7.5), celles-ci traitent les sciences humaines indépendamment des autres matières. Seulement une petite portion de notre échantillon intègre des éléments propres à plusieurs disciplines ensemble; que ce soit en intégrant le français ou les mathématiques à l'univers social ou vice-versa, par exemple.

Graphique 7.4



Graphique 7.5

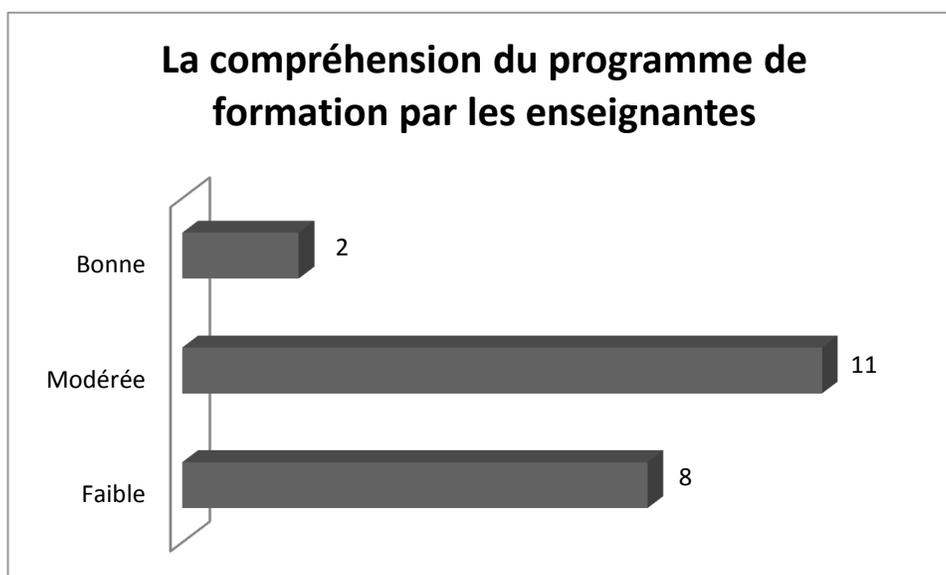


3. LA COMPRÉHENSION DU PROGRAMME DE FORMATION ET SON UTILISATION PAR LES ENSEIGNANTES

Précédemment, les enseignantes nous ont mentionné qu'elles enseignaient l'univers social et qu'une bonne proportion de celles-ci suivait le programme de formation de l'école québécoise (12; graphique 7.4). Or, nous avons voulu aller plus loin dans cette analyse en leur demandant ce qu'était leur compréhension du programme du MELS.

Seulement deux (2) enseignantes dans notre corpus nous ont signalé posséder une bonne connaissance du programme. La majorité des participantes considéraient posséder une connaissance modérée (11), tandis que huit (8) enseignantes soulignaient leur très faible niveau de compréhension.

Graphique 7.6



Le graphique suivant (7.7) traduit l'utilisation du programme par les enseignantes dans leur planification en univers social. Très rapidement, on constate que près de la moitié des enseignantes (48 %) ne se servent pas du programme. Parmi ces enseignantes, nous retrouvons l'ensemble de celles ayant spécifié n'avoir qu'une très faible connaissance du programme. À première vue, nous pourrions croire que cela est dû à une incompréhension complète du programme. Or, cette très faible compréhension est directement liée au transfert de connaissances de l'ancien programme de formation dans leur travail

au quotidien. L'extrait suivant représente bien la vision des enseignantes possédant un faible niveau de compréhension :

Entrevue avec Aline (E07-01)

- 76 : V- Quelle est ta connaissance de la section en univers social dans le programme?
 77 : E- Elle est faible. J'ai voulu la regarder avant [l'entrevue], mais je me suis dit ça ne servirait à rien. Il faut que j'aie avec les connaissances que j'ai aujourd'hui. J'ai voulu tricher, copier, mais j'ai dit non. J'ai peu de connaissances [en univers social].
 78 : V- OK.
 79 : E- J'en ai parce que j'ai déjà enseigné l'ancien programme, mais [Hésitation].
 80 : V- OK
 81 : E- Mais le nouveau [Hésitation].
 82 : V- Donc, tu te fies beaucoup sur tes connaissances de l'ancien programme pour pouvoir enseigner aujourd'hui?
 83 : E- Oui.

Nous avons une part appréciable d'enseignantes qui utilisent le programme de formation régulièrement (24 %), tandis qu'une autre proportion d'enseignantes (28 %) l'utilise essentiellement pour se rafraîchir la mémoire quant au contenu, aux objectifs ou aux éléments liés à l'évaluation des enfants. À la lumière de ces données, nous pourrions conclure qu'il existe un lien direct entre la compréhension du programme, son utilisation dans la planification et l'enseignement de ses objectifs dans le quotidien avec les enfants en classe. Or, nous avons croisé ces données avec les années d'expérience de nos participantes (graphique 7.8).

Les données recueillies sont intéressantes, car il existe une relation entre la fin des études et l'utilisation du programme dans les pratiques des enseignantes. Toutes les enseignantes ayant récemment terminé leurs études (1 an à 5 ans) nous affirment ne pas utiliser leur programme dans la préparation de leurs activités d'enseignement. Cette proportion diminue avec les années et nous voyons, à l'inverse, une augmentation de l'utilisation du programme (oui et au besoin) avec les participantes ayant une plus grande expérience.

Puisque la majorité des enseignantes n'utilisent pas le programme de formation comme outil, nous nous sommes posé la question à savoir si les enseignantes étaient au courant des recherches en didactique des sciences humaines. Or, 95 % des participantes nous ont signalé ne pas être au courant des avancées didactiques en sciences humaines (graphique 7.9). Pour certaines enseignantes, l'intérêt n'y était tout simplement pas, tandis que, pour plusieurs, elles n'étaient même pas au courant que l'on effectuait de la recherche dans ce domaine :

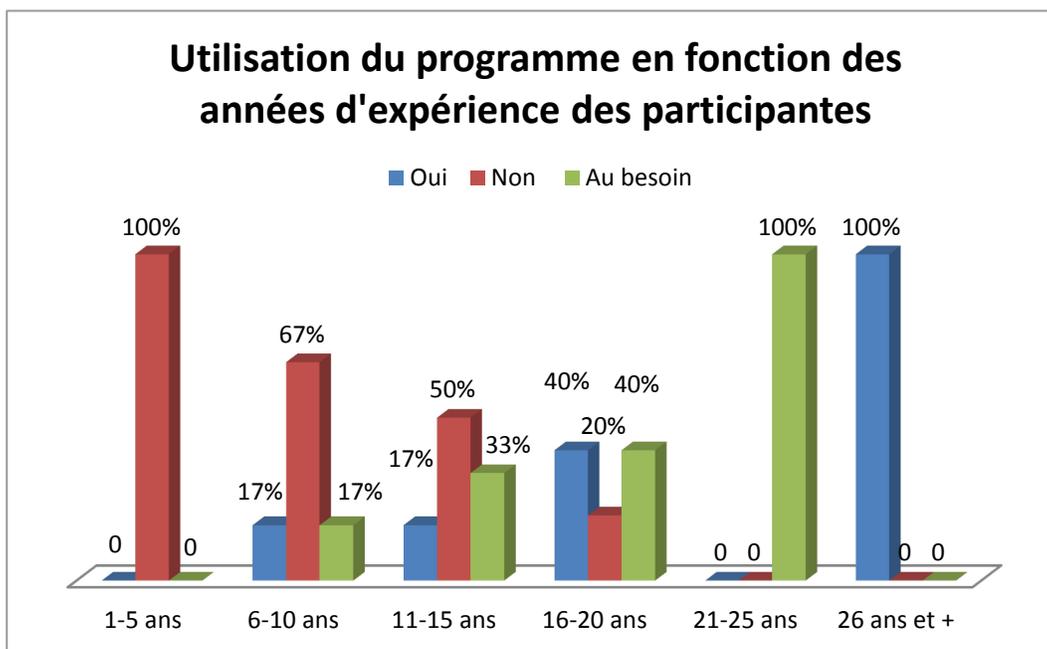
Entrevue avec Suzy (E07-14)

- 206 : V- En français, il y a plusieurs recherches en didactique, en mathématiques aussi. Depuis que tu es sortie de l'Université, en 1994, est-ce que tu es au courant des recherches qui se font en didactique de l'univers social, en sciences humaines?
- 207 : E- Pas du tout!
- 208 : V- Pas du tout.
- 209 : E- Pas du tout! [Rires]
- 210 : V- OK.
- 211 : E- Je n'ai jamais eu, lu ou reçu un document. Non, pas du tout.

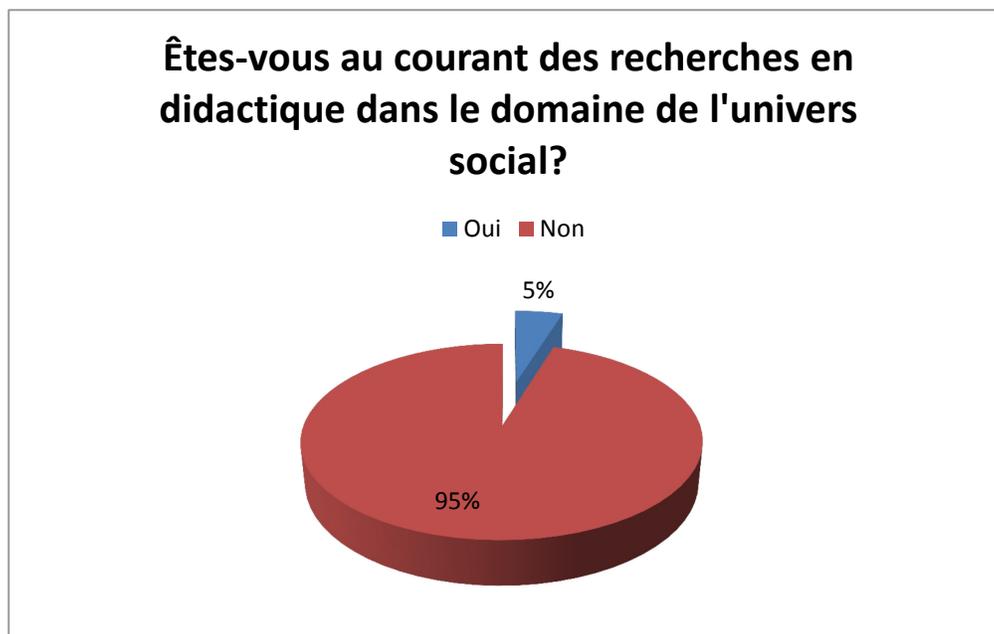
Graphique 7.7



Graphique 7.8



Graphique 7.9



Cela nous amène à mettre en doute la diffusion de la recherche en sciences humaines au Québec. Nous sommes à même de voir que cette défaillance de liens entre le monde universitaire et les enseignantes au Québec a des répercussions importantes quant à leur pratique enseignante. Puisque celles-ci considèrent que les sciences humaines sont importantes pour les élèves, nous aurions avantage à mieux outiller les enseignantes.

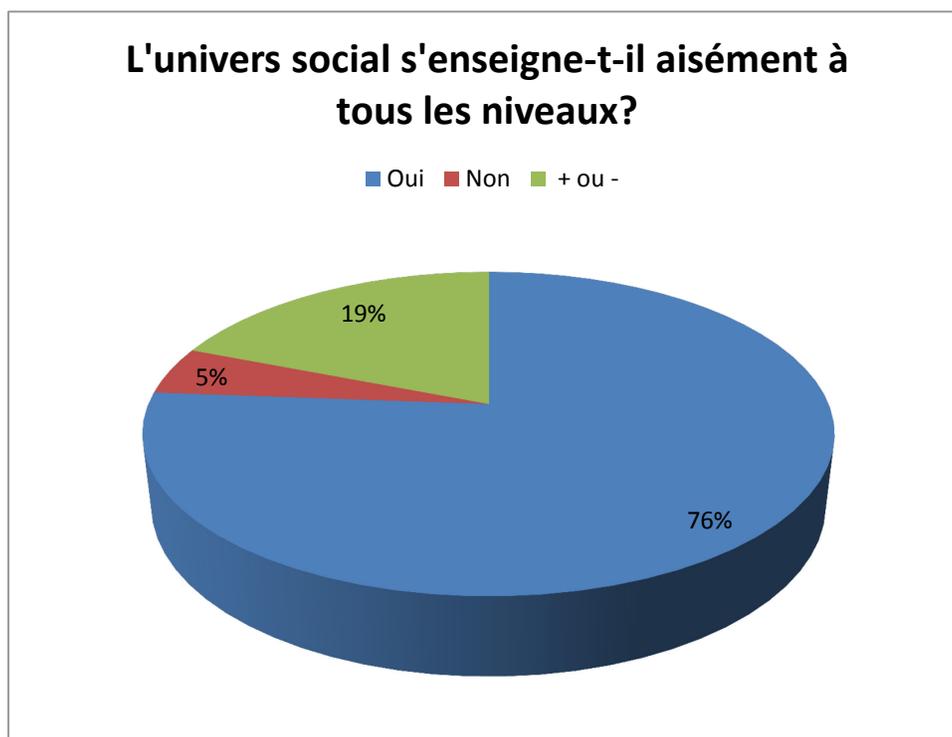
4. L'ÉVOLUTION DE LEUR PRATIQUE VIS-À-VIS DE L'UNIVERS SOCIAL

Les participantes à cette étude ont généralement enseigné à plusieurs niveaux au cours de leur carrière. Cela leur permet d'avoir un regard plus macroscopique sur leur pratique, sur le contenu à enseigner et sur le transfert de connaissances requis par les élèves. Nous nous sommes questionnés à savoir si l'enseignement de l'univers social pouvait effectivement s'enseigner à tous les niveaux au primaire. La réponse des enseignantes à cette question est assez éloquente : 76 % croient que oui (graphique 7.10).

Or, malgré ce constat, celles-ci apportent tout de même un bémol. Selon elles, le contenu se doit impérativement d'être adapté aux élèves, car sinon, on risque de créer un désintérêt pour ces disciplines. Cet argument était aussi repris par les enseignantes qui se sont montrées contre l'enseignement à tous les niveaux. Pour elles, les élèves ne sont pas assez matures pour être en mesure de recevoir et de traiter tout ce contenu. Les élèves de troisième cycle seraient les mieux placés pour amorcer l'étude de l'univers social. De plus, les enseignantes ont exprimé un certain découragement lorsqu'elles reçoivent des élèves n'ayant pas touché à l'univers social l'année précédente. Cela ralentit considérablement leurs apprentissages.

Nous pourrions penser qu'avec le temps et l'expérience acquise, l'enseignement de l'univers social deviendrait plus facile avec les années. Pourtant, 52 % des enseignantes nous ont exprimé le contraire (graphique 7.11). Règle générale, le fait de changer de niveau constamment, le manque de connaissances et la lourdeur du programme viennent expliquer cet état de fait :

Graphique 7.10

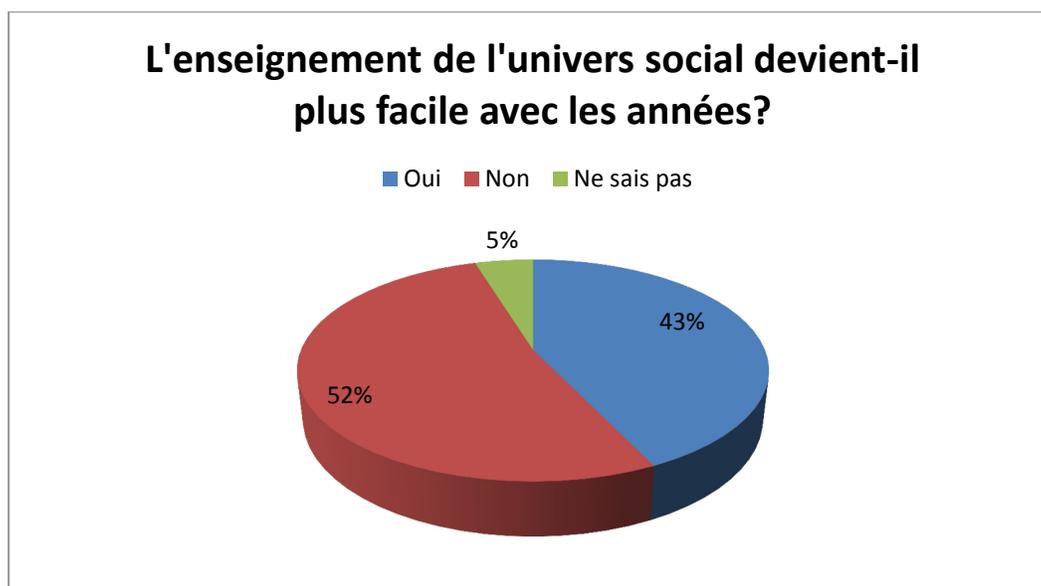


Entrevue avec Aline (E07-01)

- 297 : V- Est-ce que ça devient plus facile avec les années d'enseigner l'univers social?
- 298 : E- Je me suis aperçue que l'on n'a pas de connaissances! On aurait besoin d'un petit cours, une petite formation là-dessus. Parce que je suis sûre que j'ai oublié plein d'éléments, [notamment sur] la compréhension du programme. Parce qu'on le lit souvent, mais le comprendre.

Quant aux 43 % des enseignantes ayant soulevé le contraire, les raisons sont similaires, car c'est grâce à une stabilisation de leur niveau d'enseignement, à l'accroissement de leur culture générale et à leurs connaissances en sciences humaines que cet enseignement est facilité. Nous avons aussi une enseignante (5 %) qui nous a exprimé une ambivalence quant à cette question. La raison est fort simple : celle-ci était nouvellement diplômée depuis quelques années et n'arrivait pas à déterminer si son enseignement avait changé depuis.

Graphique 7.11



Puisque ces enseignantes participent activement à la formation des jeunes, nous nous sommes posé la question à savoir si les élèves, une fois leur cheminement au primaire complété, possédaient tous les acquis nécessaires en sciences humaines pour s'attaquer aux cours du secondaire. Encore une fois, les réponses des enseignantes sont préoccupantes. Le graphique 7.12 nous indique que 57 % des enseignantes considèrent qu'une fois leur primaire complété, les élèves n'ont pas reçu les savoirs et les compétences nécessaires pour leurs cours du secondaire. Les raisons exprimées par les enseignantes sont multiples, mais pour la très grande majorité, l'absence de communication entre le primaire et le secondaire, le manque d'intérêt des enseignantes pour ce domaine d'enseignement et la facilité avec laquelle on met de côté l'univers social au quotidien expliquent la mauvaise préparation des élèves.

Entrevue avec Aline (E07-01)

- 309 : V- Est-ce que tu penses que les cours d'univers social, au primaire, préparent adéquatement les élèves pour les cours du secondaire?
- 310 : E- Je suis certaine que non. [Rires] [...] Parce que l'on ne s'est jamais parlé entre [les niveaux] primaire et secondaire. [...]
- 311 : V- OK.
- 312 : E- Parce que l'on ne se parle pas entre le primaire et le secondaire. Donc, il y a un lien qui ne doit pas se faire.

- 313 : V- OK. Pensez-vous que vous faites du bon travail avec les élèves?
- 314 : E- Non, non. Je pense que l'on n'en demande pas assez, probablement. Ils n'en font pas assez. Mais, qu'est-ce qu'il faut leur montrer de plus, je ne peux pas le dire non plus! [Rires]
- 315 : V- Mais, d'après toi [Hésitation]
- 316 : E- J'ai le sentiment qu'on n'en fait pas assez. Quand j'entends parler des professeurs, il y en a peut-être qui adorent ça et que c'est leur « dada ». Mais de ce que je vois autour de moi, j'ai l'impression que l'on manque de temps.
- 317 : V- C'est intéressant!
- 318 : E- Moi aussi, quand on manque de temps, je ne me cacherais pas, c'est probablement la première chose qui va prendre le bord.

Les enseignantes ayant exprimé le manque de préparation des élèves nous signalaient principalement ne pas connaître le programme de formation du secondaire. Ainsi, elles ne pouvaient pas valider si leurs efforts pouvaient porter fruit. Par contre, cette question a suscité beaucoup d'intérêt chez elles afin de valider le tout non seulement avec leurs collègues, mais aussi avec le programme du secondaire :

Entrevue avec Christine (E07-19)

- 607 : V- Est-ce que tu crois que les cours d'univers social que les élèves ont à travers tout leur primaire [Hésitation]
- 608 : E- Oui?
- 609 : V- Est-ce que ça les prépare bien pour les cours du secondaire?
- 610 : E- Moi, je suis en première année. Ce que je fais avec mes élèves en univers social, je te dirais non, je n'en vois sûrement pas assez, mais je vais te dire que tu piques ma curiosité. Les autres professeurs, qu'est-ce qu'ils font en univers social? Je suis vraiment curieuse. Je ne sais pas vraiment ce qu'ils font, je n'en entends pas parler. Est-ce qu'ils en font [de l'univers social]? [...]

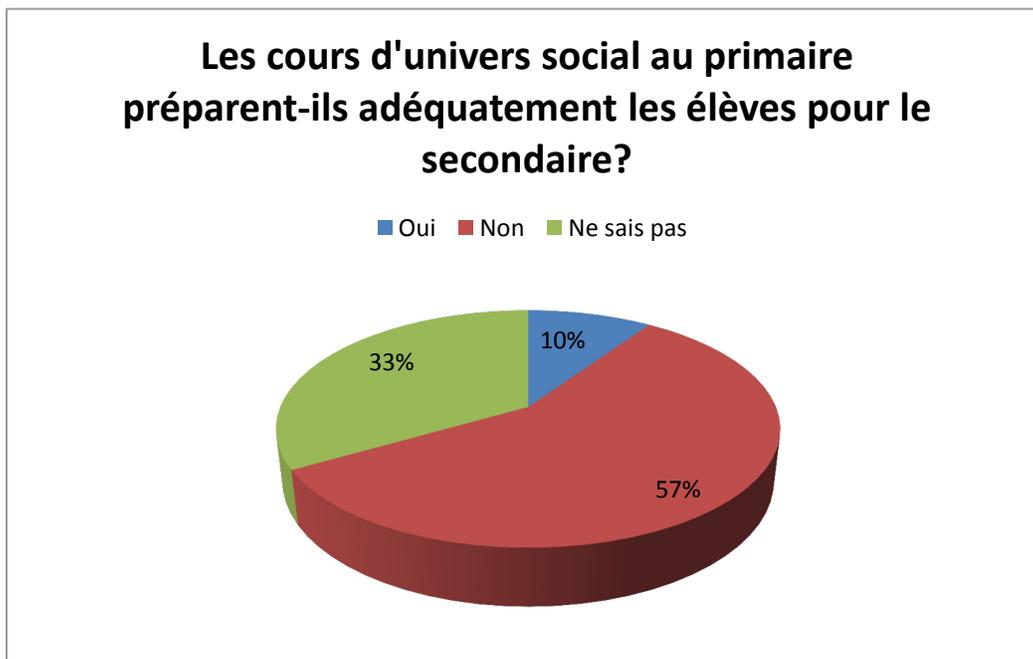
Pour les enseignantes affirmant que les élèves sont effectivement bien préparés, celles-ci se basent sur leurs relations avec d'anciens élèves pour répondre à cette question. Ceux-ci leur auraient exprimé que les savoirs dans les cours du secondaire auraient déjà été vus au primaire :

Entrevue avec Irène (E07-06)

- 426 : V- Est-ce que tu crois que les cours d'univers social au primaire forment adéquatement les élèves pour affronter les cours du secondaire?
- 427 : E- Honnêtement, je trouve qu'ils refont la même chose au secondaire. Moi, j'ai enseigné en sixième année longtemps, les élèves sont venus me voir en me di-

sant : « Madame Irène, on a bien fait de garder nos cahiers parce qu'on apprend la même affaire ». Ils ont réappris tout ce qu'on leur avait montré. Donc, finalement, est-ce que c'était vraiment utile qu'on le montre [l'univers social] au primaire? [...]

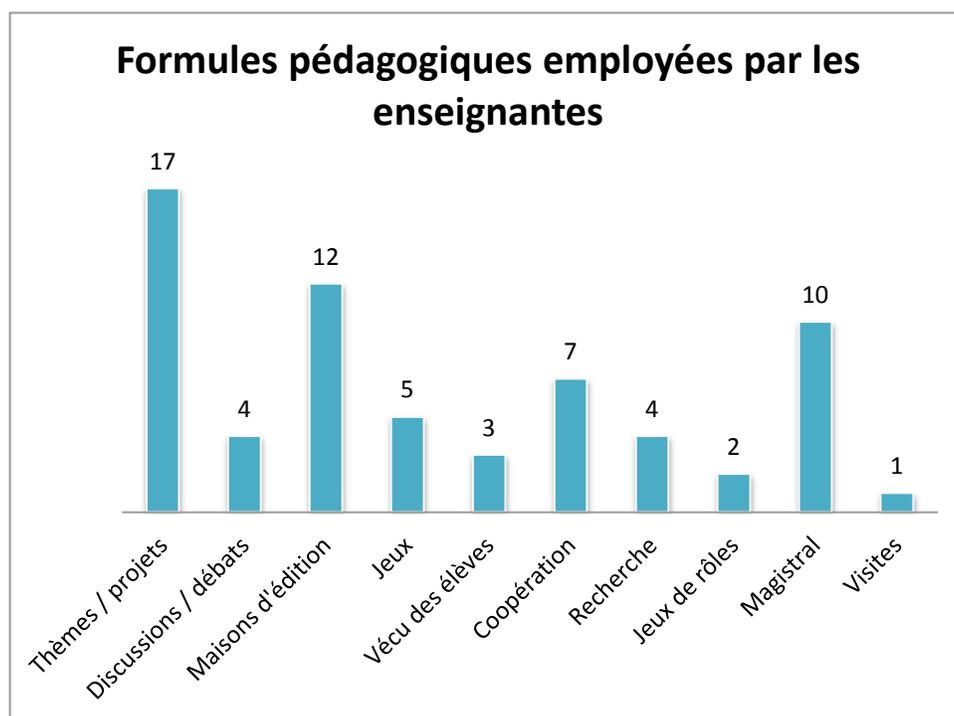
Graphique 7.12



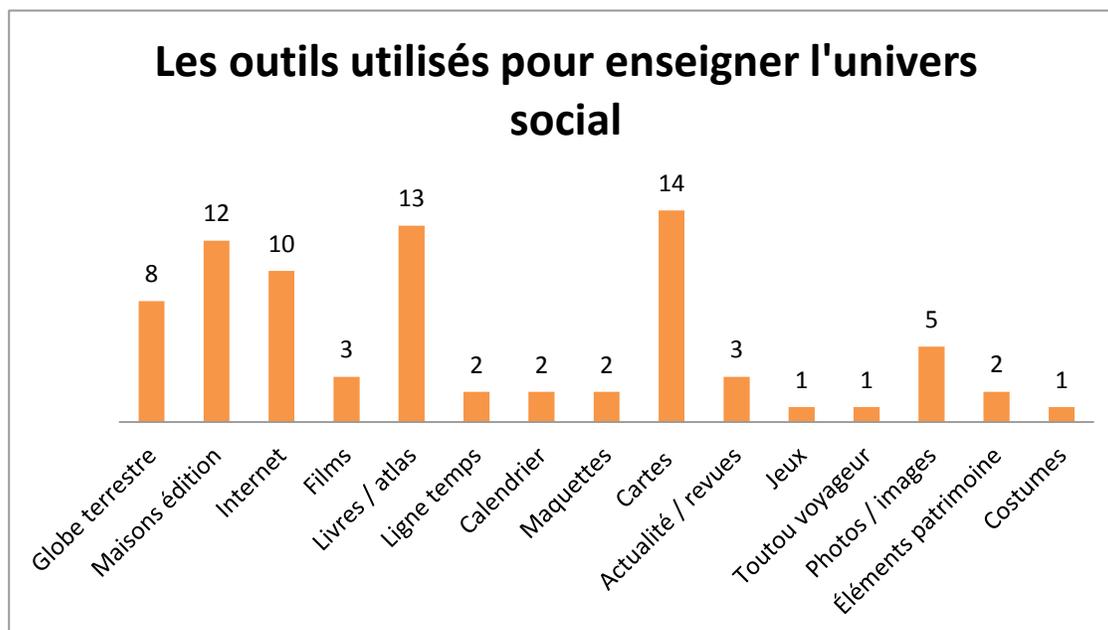
5. COMMENT ET AVEC QUOI ENSEIGNENT-ELLES L'UNIVERS SOCIAL DANS LEURS CLASSES?

Nous avons été à même de constater toute la richesse et la variété de formules pédagogiques employées par les enseignantes. Dans le graphique 7.13, vous pouvez constater que, pour dix-sept (17) enseignantes, leur enseignement passe beaucoup par l'emploi de thèmes ou par l'enseignement par projet. Plusieurs emploient également la formule magistrale (10) et huit (8) d'entre elles utilisent le matériel fourni par les maisons d'édition québécoises. Que ce soit par des jeux (5), des exercices de coopération (7) ou des jeux de rôle (2), les enseignantes usent de moyens variés pour dispenser leur contenu en univers social. Dans cette grande variété, très peu d'enseignantes se cantonnent avec une seule formule. En fait, les enseignantes qui le font sont, en partie, celles qui utilisent le matériel des maisons d'édition.

Graphique 7.13



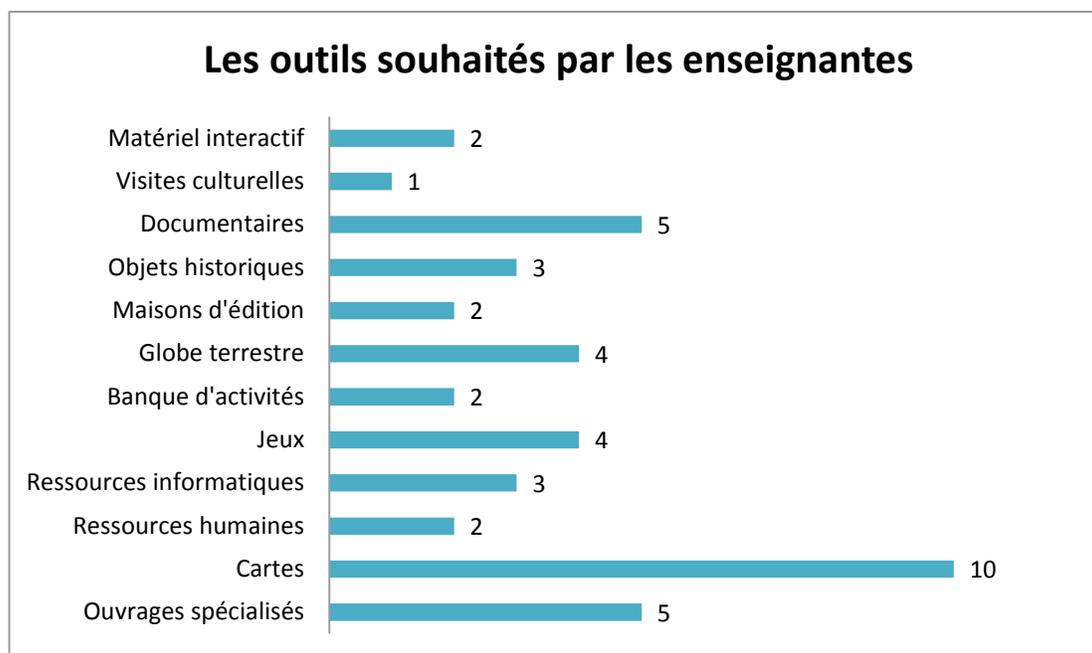
Graphique 7.14



Dans leurs formules pédagogiques, les enseignantes utilisent aussi beaucoup d'outils pour illustrer leurs propos. Le graphique 7.14 nous dresse un portrait de ces outils. Les grands gagnants de ce palmarès sont les cartes géographiques (14), les livres et les atlas (13), les documents imprimés des maisons d'édition (12), l'utilisation d'Internet (10) et des globes terrestres (8). Nous retrouvons aussi plusieurs autres outils, mais ceux-ci sont utilisés de façon plus marginale.

Dans leur discours, les enseignantes nous ont fait état de la piètre qualité de leurs outils. Nous leur avons demandé ce qui agrémenterait leur enseignement et, spontanément, l'achat de nouvelles cartes géographiques (10) est venu en tête de liste (voir graphique 7.15). L'achat de documentaires (5) et d'ouvrages spécialisés (5) figure aussi dans leurs souhaits. Plusieurs d'entre elles aimeraient enseigner davantage l'univers social dans leurs classes, mais plusieurs freins se dressent devant elles. Les outils très âgés que l'on retrouve dans les écoles constituent un de ces freins.

Graphique 7.15



Les derniers chapitres de cette thèse ont été consacrés à dévoiler les données recueillies à l'intérieur de nos entrevues avec les enseignantes. Nous nous sommes efforcés

d'être le plus objectifs possible dans la présentation de ces informations. Or, le chapitre suivant constitue le dernier maillon de cette chaîne. Nous reprendrons certains éléments qui nous ont guidés dans cette recherche, mais nous allons aussi interpréter les nombreuses données présentées antérieurement. Finalement, ce chapitre sera pour nous l'occasion de lancer quelques pistes de recherche à la suite de nos réflexions sur les représentations sociales des enseignantes participant à notre étude.

CHAPITRE VIII

L'interprétation des résultats

La présentation des différents résultats de notre recherche dans les derniers chapitres nous amène maintenant à leur donner un sens. Dans ce chapitre, nous interpréterons les résultats de nos données associées aux représentations des trois disciplines de l'univers social, ainsi que les représentations liées à l'enseignement de cette matière.

1. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTES QUANT AUX DISCIPLINES DE L'UNIVERS SOCIAL

Dès le départ, notre définition d'une représentation sociale était imprégnée d'une dimension liée à l'individu qui, par le biais des influences sociales, structurait le noyau de la représentation (Elias, 1987; Angers, 2003). Cette prise de position conceptuelle nous apparaît toujours pertinente, car les discussions avec les enseignantes nous ont démontré que les éléments en périphérie du noyau sont teintés par les réflexions personnelles de celles-ci. Il devenait aussi parfois très difficile, comme le relatait Abric (1994a), de dissocier l'élément déclencheur quant à la structuration de la représentation. Était-elle causée par une influence sociale ou due à une réflexion plus personnelle? Or, malgré cette difficulté, il nous est apparu clair que la sélection de notre définition telle que proposée par Abric (1989) était juste. Selon notre humble avis, il serait pertinent d'entreprendre des études plus approfondies afin d'éclaircir la dualité du « social » et de « l'individuel » dans l'établissement et la gestion des représentations sociales.

Très rapidement, nous nous sommes aperçus que les représentations sociales des enseignantes vis-à-vis des disciplines de l'univers social avaient un rôle important dans leur pratique professionnelle; analyse également validée par Demers (2012) et Araújo-Oliveira (2010). Les nombreuses données fournies dans les chapitres précédents peuvent parfois nous donner l'impression d'être submergés par les informations. Or, la structuration des représentations sociales liées au domaine de l'univers social passe, nécessairement, par la manière dont les participantes définissent ces disciplines. Nous avons ainsi abordé les trois disciplines de l'univers social afin de bien saisir leurs propos, mais aussi afin de valider si leur vision correspondait à celle du MELS. En procédant ainsi, nous pouvions évaluer la distance entre les prescriptions éducatives du ministère et l'appropriation des concepts par les enseignantes.

1.1 L'interprétation des résultats pour la discipline de l'histoire

Dès l'analyse des données liées à la discipline de l'histoire, nous nous sommes aperçus qu'il existait une grande variété de définitions de cette discipline chez les participantes. Au départ, cette multitude de façons d'exprimer leur vision de l'histoire ne nous choquait aucunement et venait confirmer les affirmations d'Evans (1994) énoncées au chapitre quatre (4). Or, après une analyse plus approfondie de leur discours en lien avec la vision du MELS, nous avons remarqué une certaine distance conceptuelle.

Le MELS, dans son programme de formation destiné aux enseignantes du primaire, structure l'histoire autour de quatre (4) grands principes. Notre préoccupation tient au fait que nos participantes, pour la très grande majorité (17 participantes), structurent leur vision de l'histoire autour d'un seul élément. Ainsi, pour la plupart d'entre elles, l'histoire se résume à « notre capacité de raisonnement avec le temps ». Pour certaines, il s'agissait d'une discipline qui permet la construction de notre identité; une construction, par contre, qui ne tient pas compte d'un facteur lié à la tolérance, comme mentionné dans le programme du MELS. Il est tout de même intéressant de constater que, pour ces enseignantes, l'histoire ne sert pas à bonifier la culture d'un individu³¹.

Devant cette constatation, nous souhaitions connaître les raisons derrière cette vision et connaître également le point d'ancrage de ce concept pour ces enseignantes. Une

³¹ Les différents travaux réalisés par les chercheurs auprès des enseignants d'histoire au secondaire et de leurs représentations sociales sont bien intéressants, mais nous ne pouvons malheureusement pas toujours faire des liens directs entre ceux-ci et notre analyse, que ce soit des travaux réalisés ici au Québec ou ailleurs dans la francophonie. Par exemple, les travaux de Mathieu Bouhon (2009) nous démontrent une différence notoire entre la structure des représentations de son corpus d'enseignant européen et celui des enseignantes du primaire ayant participé à notre étude. Ces différences entre les niveaux « primaire » et « secondaire » se rapportent essentiellement aux fondements liés à l'importance de la recherche, à l'analyse de documents historiques, à la rigueur nécessaire aux élèves pour accomplir les tâches d'analyse et au développement de leur esprit critique dans les situations d'enseignement mis de l'avant par les enseignants au sein même de leur représentation. Certaines hypothèses peuvent expliquer cette situation : la formation des maîtres, l'accès aux sources historiques de la part des enseignants, la possibilité d'inclure les sources historiques dans le programme de formation destiné aux élèves du primaire, etc. Cependant, il nous apparaît difficile à ce moment-ci de prendre en considération l'ensemble de ces données dans notre analyse en raison de la trop grande proportion de variables venant permettre l'arrimage entre les deux niveaux d'enseignement. Un autre élément qui ne nous permet pas d'établir des corrélations entre ces diverses études et la nôtre est en lien avec le type de questions posées aux enseignantes. Ces écarts méthodologiques doivent être corrigés dans une étude ultérieure.

fois l'ensemble de nos données compilées, nous pouvons manifestement affirmer que l'influence scolaire est un élément déterminant pour une très grande proportion des enseignantes dans la structuration de leurs représentations de l'histoire (voir schéma 8.1). C'est au cours de leur passage à l'école secondaire que se sont construites les bases de leurs représentations. La relation que ces participantes ont eue avec leurs enseignants et les savoirs scolaires est déterminante dans l'ancrage de leur vision de l'histoire. Pour plusieurs enseignantes, leur expérience des cours d'histoire au secondaire ne s'est pas soldée par une réussite. En fait, s'il y a une raison derrière le désintérêt pour l'histoire chez ces participantes, nous pouvons manifestement exprimer que les cours du niveau secondaire sont la source de celui-ci.

À ce sujet, il serait important que les didacticiens de l'histoire exerçant leur pratique au sein des écoles secondaires québécoises s'arrêtent un moment pour réfléchir à la question. Nous ne prétendons pas que l'ensemble des enseignantes du Québec ait structuré leur vision de l'histoire à l'intérieur de leur formation scolaire du niveau secondaire. Il est tout de même préoccupant de voir que, pour une très grande proportion de notre corpus, cela fut le cas. Notre système scolaire a établi, avec son curriculum, que la construction des bases historiques des élèves du Québec serait effectuée à partir du niveau primaire. Sans ces bases, les enseignantes du secondaire doivent alors procéder à un enseignement de rattrapage et cela limite tout le potentiel de savoirs et de compétences historiques que pourraient acquérir les élèves à la fin de leur parcours scolaire. Nous pourrions ainsi supposer que, sans une approche pédagogique différente dans les cours du secondaire, les futures enseignantes du primaire risquent, elles aussi, d'être confrontées à la même réalité et de fonder les bases de leurs représentations de l'histoire autour d'éléments potentiellement négatifs et ainsi perpétuer ce cercle vicieux.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que les participantes à cette étude ont, pour la quasi-totalité, fait abstraction de leur formation des maîtres dans la structuration de leurs représentations. Pouvons-nous conclure que les cours de sciences humaines et de didactique des sciences humaines à l'université n'influencent aucunement leur noyau concernant leurs représentations de l'histoire? Il est beaucoup trop tôt pour avancer une telle supposition. Par contre, il est tout de même préoccupant de constater à quel point les en-

seignantes n'ont pas fait de liens avec leur formation universitaire. Les travaux d'Araújo-Oliveira (2010) arrivent également à cette conclusion au sujet des enseignants du primaire. Il serait plus que pertinent, dans une prochaine étude, d'évaluer concrètement le rôle de cette formation chez les enseignantes du primaire, mais aussi du secondaire, à l'égard de leurs représentations afin d'évaluer l'influence de la formation des maîtres dans la construction ou la modification des représentations sociales. Peut-être existe-t-il des variables identiques pour les deux groupes d'enseignants?

À l'intérieur du schéma 8.1, nous retrouvons un deuxième cercle concentrique autour du noyau. Celui-ci fait référence aux influences liées à la vie d'adulte des participantes. Lorsque les enseignantes ont fait référence à des modifications entourant leurs représentations, c'est ici que se sont amorcés les changements. Bien que leur noyau n'ait subi aucune modification, les éléments périphériques ont tout de même évolué « positivement ». Or, ce ne sont pas les savoirs acquis sur les bancs d'école qui ont modifié l'intérêt pour l'histoire, mais le développement de champs d'intérêt comme les voyages ou la lecture, par exemple³². Pour la très grande majorité des enseignantes, c'est une fois qu'elles ont quitté les bancs d'école que leur intérêt pour l'histoire s'est développé. Ainsi, notre société aurait tout avantage à valoriser l'importance de notre culture et de notre histoire. Les impacts, bien que difficilement perceptibles sur le plan financier, auraient par contre des répercussions majeures dans la formation continue des enseignantes et rejailliraient assurément sur le développement scolaire des élèves. Cette affirmation peut assurément apparaître prétentieuse, mais nous avons remarqué dans notre corpus d'enseignantes que celles-ci transposaient leurs intérêts pour l'histoire dans leur planification. Cette transposition s'opère aussi par les enseignants du secondaire venant moduler leur représentation sociale de cette discipline, mais aussi de son utilité sociale (Bouhon, 2009; Moisan, 2010; Demers, 2012). Il est évident que cette affirmation devrait être soutenue par une analyse plus approfondie, mais nous croyons déceler ici un moyen de rapprocher les représentations de l'histoire des enseignantes avec les objectifs de forma-

³² On retrouve également des variables identiques dans l'étude de Moisan (2010) pour les enseignants du secondaire en histoire (la culture, les valeurs personnelles, etc.). Par contre, certaines variables ne se retrouvent pas à l'intérieur de notre analyse; par exemple, la transmission de la passion pour la discipline, la transmission des valeurs, etc. Il serait important de pouvoir mieux comparer le cheminement des enseignantes du primaire avec ceux du secondaire dans une étude comparative.

tion du MELS. Les recherches en didactique de l'histoire au secondaire viennent aussi offrir un éclairage sur ce point de vue.

De plus, la création d'un mouvement axé sur l'importance sociale de l'histoire aurait aussi comme conséquence d'élever cette discipline au rang d'indispensable aux yeux des enseignantes. Bien que celles-ci nous aient signalé qu'elles considéraient l'univers social comme un domaine important pour la formation des élèves québécois, l'histoire, tout comme la géographie et l'éducation à la citoyenneté, sont trop souvent mis de côté au profit du français et des mathématiques dans les écoles primaires. Cette facilité avec laquelle les enseignantes disposent des sciences humaines se répercute malheureusement sur les niveaux de connaissance et de compétence des élèves. Les impacts se font alors sentir en sixième année et au passage au secondaire. Les enseignantes travaillant au troisième cycle du primaire sont presque unanimes : les élèves ne sont pas prêts pour les cours de sciences humaines du secondaire. Elles ont souvent l'impression de « boucher des trous » quant aux savoirs et de ne pas porter leur attention aux compétences.

Le troisième cercle du schéma 8.1 fait référence aux influences familiales dans la création de leurs représentations de l'histoire. Bien que ces influences soient mineures pour notre corpus d'enseignantes, il demeure tout le moins important de l'ajouter à notre schéma, d'autant plus que cette forme d'influence nous interpelle quant au rôle de la famille dans l'éducation des jeunes au Québec. Aux dires des enseignantes, trop souvent les familles délaissent leur rôle de passeur culturel auprès de leurs enfants. La prédilection des disciplines de l'univers social des familles aurait-elle une influence sur l'intérêt de leurs enfants? Selon les données recueillies, nous serions portés à répondre « oui ».

Finalement, nous pouvons aussi observer dans le schéma 8.1 des éléments à l'extérieur du dernier cercle d'influence. Dans le cadre du traitement de nos informations, nous nous sommes aperçus que dans les différentes sphères d'influence structurant leurs représentations de l'histoire, les enseignantes nous signalaient deux vecteurs favorisant l'entrée de nouvelles sources d'informations pouvant déstabiliser leurs éléments périphériques. Ainsi, des influences personnelles et professionnelles viennent de temps à autre « mettre à l'épreuve » les éléments périphériques de leur noyau de l'histoire. Il faut ad-

mettre que ces « influences » jouent un rôle important, car 76 % de nos participantes nous ont rapporté avoir modifié leur vision de l'histoire depuis la création de leurs représentations. Or, cette statistique doit aussi être prise avec un grain de sel, car notre corpus d'enseignantes est, somme toute, restreint.

Au cours de nos discussions avec les enseignantes, il nous est apparu évident que le noyau de leurs représentations de l'histoire est solidement ancré et qu'il serait effectivement très difficile de déconstruire leur vision de l'histoire.

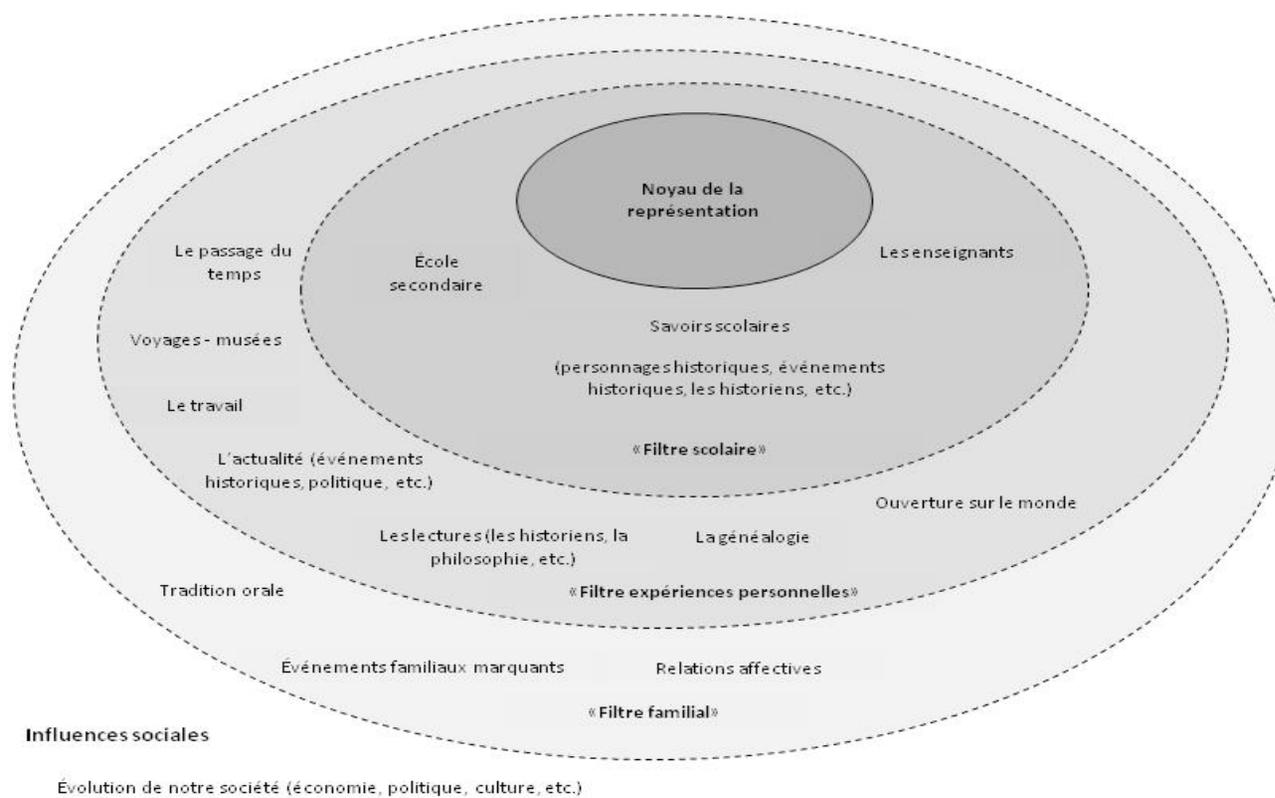
Nos données liées aux représentations de l'histoire nous ont aussi fourni des informations préoccupantes. Seulement 10 % des enseignantes interviewées nous ont signalé entretenir des discussions sur l'histoire avec leurs collègues. Ce bas pourcentage nous interpelle quant à la place accordée aux sciences humaines dans leur environnement de travail, notamment lors des journées pédagogiques. Tout porte à croire que cette discipline ou ce domaine de formation est presque évacué des réflexions pédagogiques et didactiques de nos écoles primaires. Malgré le fait que les enseignantes nous ont indiqué vouer une grande importance à ce domaine de formation dans la formation des élèves, il faudrait assurément entreprendre des études plus approfondies sur cette question et déterminer avec justesse les débats éducatifs lors des journées pédagogiques sur les sciences humaines et l'histoire. Des discussions avec les conseillers pédagogiques au primaire nous permettraient assurément d'obtenir un point de vue plus éclairé sur le sujet. Les travaux de Demers (2012) nous indiquent que l'influence des pairs ou d'un groupe joue un rôle important dans la cristallisation ou la modification des représentations sociales en histoire. Bien que ses travaux touchent les enseignants du niveau secondaire, l'effet de groupe aurait visiblement un impact sur les « modèles » comportementaux des enseignants.

Au premier chapitre, nous avons fait état des recherches menées par Martineau (1999) et Weintraub (2000) quant à la structure de l'enseignement de l'histoire au primaire dans les années 1980. Ceux-ci posaient plusieurs questions sur la manière dont les enseignantes exerçaient leurs fonctions. Une de leurs questions faisait notamment référence à la formation continue que celles-ci devraient recevoir. À la lumière des don-

nées recueillies dans cette thèse, il nous apparaît évident que nos participantes n'ont reçu que très peu de formation continue en histoire (ou dans les autres disciplines des sciences humaines) depuis leur sortie de l'université. Puisque leurs représentations des sciences humaines ont tendance à se modifier avec le temps et leurs nombreuses expériences de vie, il serait intéressant d'effectuer une étude plus approfondie sur les impacts que pourrait apporter la formation continue quant à celles-ci, d'autant plus que ces représentations semblent se cristalliser au moment de leur passage à l'école secondaire et que leur formation scolaire subséquente n'influence que très peu leur vision de ces disciplines. Serait-il possible de modifier leur noyau conceptuel grâce à une mise à jour disciplinaire et didactique une fois bien établies dans leurs fonctions d'enseignantes? Cette idée mérite d'être explorée, mais, comme le précise Moisan (2010), le discours scientifique ou didactique prend du temps avant de pénétrer les représentations sociales des enseignantes. Ainsi, il faudrait miser sur un plan à plus long terme afin de pouvoir bien identifier les résultats obtenus quant à cette démarche.

Schéma 8.1

Catégorisation de la représentation sociale de l'histoire par les enseignantes du primaire de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois



1.2 L'interprétation des résultats pour la discipline de la géographie

La structuration de la vision de la géographie chez nos participantes est comparable à plusieurs niveaux avec la discipline précédente. Les enseignantes ont aussi décrit la géographie d'une multitude de façons, et, de la même manière que l'histoire, elles ont structuré leur vision sur un seul aspect lié à la définition du MELS (18 d'entre elles). Encore une fois, ceci nous laisse perplexes, car le programme de formation des enseignantes du primaire définit la géographie autour de quatre (4) composantes. Essentiellement, les enseignantes considèrent que la géographie s'articule autour du rapport de l'Homme avec la nature. Ainsi, l'étude de l'espace, notre relation avec l'espace et le développement de notre culture deviennent très secondaires dans leur vision de cette discipline.

Le schéma 8.2 nous illustre clairement ce qui a influencé les enseignantes dans la structuration de leurs représentations de la géographie. La première sphère d'influence entourant la création de la représentation de la géographie demeure toujours le monde scolaire. Encore une fois, le passage des enseignantes au niveau secondaire constitue l'élément déterminant dans la mise sur pied des bases de leur noyau. À l'instar de l'histoire, les enseignants et les savoirs scolaires en géographie ont un poids important dans la mise sur pied du noyau et de ses éléments périphériques.

Pour certaines enseignantes, le niveau primaire a aussi été mis à contribution. Bien que très limitée comme influence, certaines enseignantes avaient des souvenirs de leur passage à ce niveau et les activités d'enseignement d'alors avaient tout de même apporté des éléments périphériques. Le niveau primaire avait-il d'ores et déjà formé leur noyau de la représentation de la géographie? Les enseignantes ne pouvaient pas nous préciser cette information. Il serait par contre probable que certains éléments du noyau furent mis en place au primaire, mais que la fusion de ceux-ci dans une pensée structurée fut établie au niveau secondaire.

Certaines enseignantes nous ont mentionné une influence du monde universitaire dans la formation de leurs représentations. Bien que très limitées également, les données nous révèlent que les cours universitaires sont venus consolider leur vision de la géographie plutôt qu'apporter un changement. Nous avons exposé plus tôt un questionnement

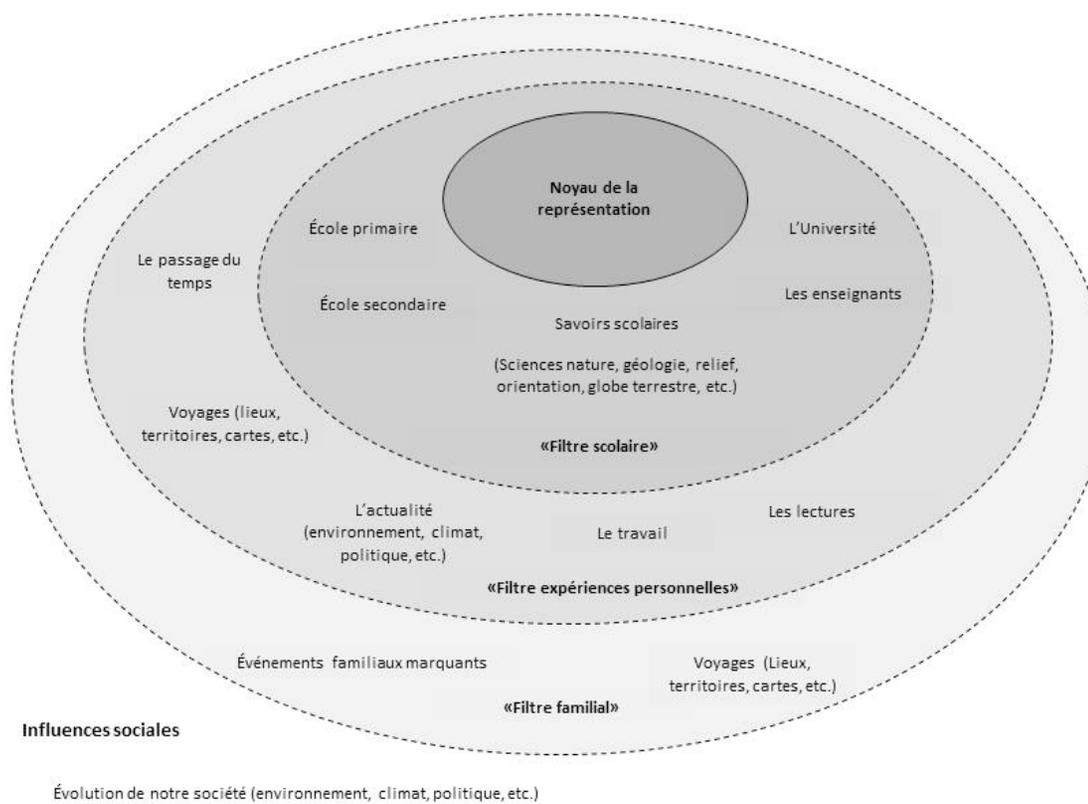
quant à l'influence des cours d'univers social dans la formation des maîtres au Québec. Encore une fois, les données recueillies nous forcent à nous questionner sur l'impact réel de ces cours dans la structuration de la vision de l'univers social et de la géographie des enseignantes. Cherchons-nous dans ces cours à modeler leur vision aux nouvelles tendances didactiques? Cherchons-nous à consolider leurs savoirs? Cherchons-nous à structurer leur vision de la géographie? Nous devons admettre que les étudiantes en éducation arrivent déjà à l'université avec une représentation bien ancrée et que celles-ci semblent imperméables aux savoirs enseignés. Une analyse plus approfondie de cette situation nous apparaît importante.

De plus, les enseignantes nous ayant exprimé que le monde universitaire a joué un rôle dans leurs représentations étaient toutes de jeunes enseignantes. Or, aucune enseignante « aguerrie » ne nous a mentionné que le monde universitaire avait aidé à structurer leurs visions. Il se dégageait plutôt une idée contraire où aucun souvenir ou savoir probant n'est sorti de leur formation. Nous constatons qu'il existe véritablement un fossé entre le monde universitaire et les enseignantes une fois sur le marché du travail. Nous réitérons l'importance de créer des ponts entre les didacticiens et les enseignantes en exercice afin d'atténuer l'écart entre les nouveautés didactiques en sciences humaines et les pratiques en classe.

La deuxième sphère d'influence autour de leur noyau reste les influences liées à leur vie d'adulte. Ce qui est intéressant dans notre analyse est la similitude avec la représentation de l'histoire. En fait, mis à part des éléments propres à l'histoire au regard de la généalogie et des musées, les éléments périphériques sont identiques, d'autant plus que ces enseignantes ont aussi exprimé que les modifications de leurs représentations se sont situées à ce niveau. Encore une fois, ces modifications n'ont pas modifié le noyau, mais certains éléments périphériques ont redonné les lettres de noblesse à la géographie. En fait, l'influence scolaire avait, pour la plupart des enseignantes, terni leur vision de la géographie. Avec le temps et le développement de leurs intérêts géographiques, leur vision de cette discipline s'est améliorée.

Schéma 8.2

Catégorisation de la représentation sociale de la géographie par les enseignantes du primaire de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois



La troisième sphère d'influence autour de leur noyau demeure l'influence familiale. Si les relations des enseignantes avec leurs proches restent des éléments importants dans la structure de leurs représentations, les voyages familiaux sont probablement encore plus marquants. Les voyages en bas âge (avant leur arrivée à l'école secondaire) sont pour nous une révélation dans cette étude quant à l'impact sur le noyau. Si les voyages à l'âge adulte ont aidé à voir plus positivement la géographie, l'adage indiquant que les voyages forment la jeunesse prend ici une signification intéressante. En bas âge, les voyages structurent non seulement les éléments périphériques de leurs représentations, mais aussi leur noyau. L'accès à des cultures différentes, ainsi qu'à des paysages et à un environnement différents est déterminant dans sa représentation de la géographie.

Les modifications professionnelles et personnelles jouent un rôle dans la remise en question de leur vision de la géographie. Or, si la représentation de l'histoire possédait seulement deux vecteurs externes exerçant une « pression » sur celle-ci, la géographie en possède un troisième. Il est intéressant de noter que les pressions sociales sont importantes à ce niveau. Ces pressions sociales représentent des éléments médiatiques, mais aussi une évolution du regard social posé sur l'environnement en général. Les discussions entourant un possible réchauffement planétaire, la pollution et les efforts de nos sociétés contemporaines à baisser leur production de gaz à effet de serre sont autant d'éléments venant confronter leur vision de la géographie. Plus tôt, nous décrivions l'impact que pourrait avoir une valorisation de l'histoire dans nos sociétés sur les représentations sociales des enseignantes. Nous avons ici un exemple concret de l'importance de ce mouvement social à l'égard de l'environnement et de l'influence exercée sur leurs représentations de la géographie.

Nos réflexions sur les représentations sociales des enseignantes quant à la géographie nous forcent à admettre que les enseignantes n'engagent presque aucune discussion sur cette discipline dans leur milieu de travail. Nous avons évoqué antérieurement des réflexions quant à la place de l'univers social dans les réflexions éducatives des enseignantes lors des journées pédagogiques. Or, la géographie ne fait guère mieux que l'histoire. Les chercheurs en didactique doivent impérativement se pencher sur cette

question afin de trouver un moyen d'intégrer les sciences humaines dans les réflexions éducatives des enseignantes du primaire, sans quoi la dérive entre les savoirs « savants et didactiques » et les savoirs « scolaires » ne fera que s'accroître.

1.3 L'interprétation des résultats pour la discipline de l'éducation à la citoyenneté

L'analyse des représentations sociales des enseignantes quant à l'éducation à la citoyenneté a été une source de découvertes pour nous. Nouvelle arrivée au sein de la famille des sciences humaines, cette jeune discipline était une source de questionnements pour plusieurs enseignantes. Au cœur de leurs représentations, les enseignantes, en grande majorité, nous ont signalé considérer le développement d'une conscience citoyenne comme description de l'EDC. Cette orientation de l'EDC est aussi structurée à partir d'éléments périphériques autour du noyau semblable à l'histoire et à la géographie, mais avec des nuances importantes.

La première sphère d'influence entourant leur noyau demeure le monde scolaire, mais, contrairement à l'histoire et à la géographie, le niveau secondaire n'est pas aussi déterminant. Cela s'explique principalement parce que cette discipline ne se retrouvait pas à l'intérieur du cursus scolaire lors de leur passage à ce niveau d'enseignement. Par contre, les enseignantes ont facilement associé l'enseignement moral aux buts et aux objectifs de l'EDC. Ainsi, elles ont été en mesure de nous signaler que l'école primaire et secondaire avaient tout de même joué un rôle important dans la création de leurs représentations.

À cela s'ajoute le rôle joué par leur formation universitaire dans la structuration de leur vision de l'EDC. Contrairement à l'histoire ou à la géographie, leurs cours de didactique ont ouvert un terrain presque « vierge » en matière de connaissances et de compétences à développer vis-à-vis de cette discipline. Il est évident que les enseignantes ayant une formation des maîtres échelonnée sur quatre (4) ans et ayant récemment obtenu leur diplôme se retrouvent avantagées, car l'EDC vient à peine d'être intégrée à la programmation universitaire.

Une autre particularité dans la structuration des représentations sociales des enseignantes réside dans l'apport de l'expérience professionnelle dans cet exercice. Les lectures et la préparation de leur enseignement ont largement aidé les enseignantes à comprendre et à saisir les particularités de l'EDC.

Le traitement de nos données nous a aussi permis d'inverser deux sphères d'influence chez les enseignantes. L'influence familiale devient un enjeu plus important chez les participantes que les expériences liées à leur vie adulte. Nous ne nous attendions pas à voir ce phénomène, d'autant plus que les éléments périphériques liés à la famille se résument à un seul élément : l'éducation à la maison. À la lecture de ces données, nous pouvons mieux saisir la portée de l'association de l'éducation morale délivrée par l'école et l'éducation à la maison dans la structuration de leurs représentations. Malgré cet unique élément, il demeure essentiel chez de nombreuses enseignantes dans leur vision de l'EDC.

La dernière sphère d'influence liée aux événements de leur vie d'adulte vient clôturer l'ensemble des éléments périphériques de leur noyau. Encore là, le passage du temps et l'actualité demeurent importants, mais la présence de la « formation personnelle » apporte une singularité. À l'intérieur de cet élément périphérique, nous voyons l'importance de la curiosité des enseignantes quant aux questions sociales. Leurs intérêts personnels sont ainsi directement transposés dans leurs représentations, mais aussi dans leur enseignement. De toutes les disciplines en sciences humaines, l'éducation à la citoyenneté était la moins « solide » conceptuellement. Voilà pourquoi nous retrouvons beaucoup plus de vecteurs externes pouvant influencer les représentations des enseignantes. Aux modifications personnelles et professionnelles, ainsi qu'aux pressions sociales, s'ajoutent l'environnement et les médias. Or, la difficulté dans notre analyse a été de savoir si leurs représentations de l'EDC avaient effectivement évolué au cours des dernières années. Tout près de la moitié de nos participantes n'ont pas été en mesure de répondre à cette question. Ce manque de précision quant à la représentation sociale des enseignantes en éducation à la citoyenneté a aussi été relevé par Moisan (2010) pour les enseignants du secondaire. La nouveauté de cette discipline dans le cursus scolaire explique beaucoup

cet état de fait, selon cette étude. Reste à savoir si, avec le temps, la représentation sociale des enseignantes du primaire évoluera et, si oui, de quelle manière?

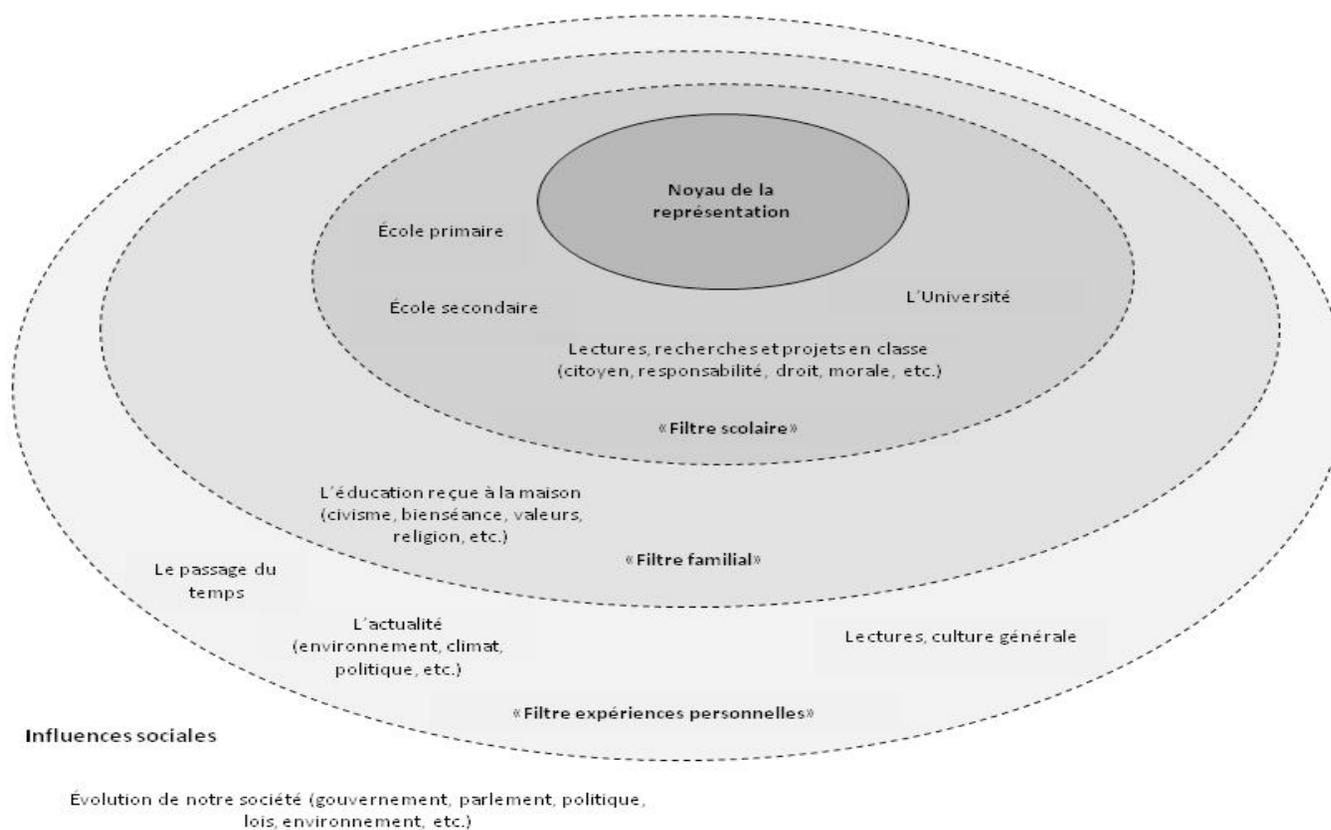
Puisque l'EDC est une nouvelle discipline, nous nous attendions à ce que les enseignantes discutent plus régulièrement de celle-ci entre elles. Or, tout comme l'histoire et la géographie, presque aucune discussion n'a lieu dans les écoles. Ainsi, cela nous confirme l'importance d'analyser ce phénomène plus en détail.

2. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTES QUANT À L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL

Dans cette thèse, nous avons été en mesure de colliger plusieurs données quant aux représentations des disciplines de l'univers social. Nous croyons avoir été en mesure de cerner plusieurs éléments pouvant créer ou modifier la vision des enseignantes vis-à-vis de l'histoire, de la géographie et de l'EDC. Par contre, les données sur les représentations sociales des enseignantes quant à l'enseignement de l'univers social demeurent plus fragmentaires. Nos objectifs de départ étaient ambitieux; nous souhaitions établir des bases solides quant aux questions de recherche qui nous préoccupaient. Il est évident que cette analyse ne peut pas se comparer aux travaux effectués par Stéphanie Demers (2012) liés à sa thèse doctorale : étude relatant notamment la caractérisation des représentations sociales des professeurs du secondaire quant à l'histoire. À la lecture de nos données, nous constatons qu'il existe certaines failles qui ne nous permettent pas d'établir avec certitude la composition des représentations liées à l'enseignement de l'univers social, ainsi que les nombreux éléments périphériques pouvant graviter autour de celles-ci. Cela s'explique principalement par la structure de nos questions d'entrevues. Il devient ainsi périlleux d'effectuer une analyse comparative entre les données de Demers (2012) et celles obtenues par cette recherche. Malgré cette lacune, nous avons tout de même extirpé une grande quantité d'informations qui viennent poser des jalons importants quant à nos questionnements sur notre deuxième objectif de recherche.

Schéma 8.3

Catégorisation de la représentation sociale de l'éducation à la citoyenneté par les enseignantes du primaire de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois



Dans la représentation des enseignantes, en ce qui a trait à l'enseignement du domaine de l'univers social, nous retrouvons, bien évidemment, l'influence des représentations des trois disciplines que sont l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté (schéma 8.4). Interagissant entre elles, ces disciplines exercent une influence sur l'enseignement, mais l'inverse est aussi vrai. Nous sommes convaincus, au même titre qu' Araujo-Oliveira (2010), qu'il existe une cohérence entre le discours des enseignantes (structuré à partir de leurs représentations) et leurs pratiques en classe.

Avec la structure de notre questionnaire, nous avons interrogé les enseignantes quant aux raisons derrière l'enseignement de l'univers social. Nous avons été très surpris par la principale raison énoncée par les enseignantes : les sciences humaines servent aux élèves à comprendre « leur » histoire. Il faut aussi noter que l'accent était davantage mis sur l'histoire « personnelle » de l'individu plutôt que sur l'histoire « collective » dans laquelle s'insère cette personne. Ainsi, cette vision des enseignantes, partagée par dix (10) d'entre elles, occulte complètement la géographie et l'EDC. Cela nous amène à nous questionner quant à la hiérarchisation de ces disciplines à l'intérieur même du domaine de formation. Quelles sont les raisons poussant les enseignantes à favoriser l'histoire plutôt que les autres disciplines? Certaines enseignantes ont laissé supposer la structure même du domaine de formation dans le programme du MELS. Selon elles, le programme est construit de manière à ce que les « savoirs historiques » soient promus au détriment des autres disciplines. Cette interprétation est intéressante et mériterait que l'on s'y attarde davantage. Malheureusement, nous n'avons pas été en mesure d'obtenir des réponses « interprétables » concernant cette question pour l'ensemble de notre corpus et cela nous laisse avec des données fragmentaires. Lorsque nous mentionnions avoir des failles dans nos données, nous en avons la preuve ici. Le chercheur n'a pas été en mesure de relancer les enseignantes sur une piste importante; cela constitue ici une faiblesse dans cette portion de la thèse. Quoi qu'il en soit, la primauté de l'histoire au sein des sciences humaines était une des volontés du groupe de travail piloté par Jacques Lacoursière dans les années 1990 (Québec, 1996b). Malgré la prépondérance de cette discipline, nous pouvons nous questionner sur la qualité de l'enseignement de l'histoire au primaire en fonction de la nature même des représentations sociales de cette discipline.

La réponse des enseignantes quant à l'importance des sciences humaines dans la compréhension de l'histoire « personnelle » des individus par rapport à une compréhension d'une histoire « collective » est aussi intéressante à relever. L'importance de la construction de l'identité de l'individu comme noyau de la représentation de l'histoire pour plusieurs enseignantes vient expliquer en partie cet état de fait. L'influence grandissante de notre société axée sur l'individu plutôt que sur la collectivité peut aussi être un facteur dans cette orientation. À cela s'ajoute aussi le rapport très personnel qu'entretiennent les enseignantes de notre étude avec la discipline. Leur intérêt pour la généalogie, la transmission de « leur » histoire familiale par le biais de l'histoire « orale », vient aussi teinter leur vision de ce domaine d'enseignement. Cette perspective « patrimoniale » se retrouve également dans les résultats obtenus par la recherche doctorale d'Araújo-Oliveira (2010) et, selon lui, devient prépondérante dans la construction de leur discours.

Nous retrouvons aussi un élément périphérique ayant des racines quant à la pertinence d'enseigner l'univers social. Les enseignantes sont presque unanimes à ce sujet : il est effectivement pertinent d'enseigner les sciences humaines aux élèves du primaire. Il est intéressant de noter qu'elles ont louangé l'importance pédagogique et culturelle de l'enseignement de l'univers social aux élèves. Pour 76 % des enseignantes de notre corpus, les sciences humaines ont leur raison d'être à tous les niveaux d'enseignement du primaire. Cette statistique vient aussi confirmer nos propos tenus précédemment concernant la pertinence de ce domaine de formation au primaire. Nous serions tentés de croire qu'avec une pareille statistique, l'enseignement de l'univers social s'offrirait aisément à tous les niveaux du primaire. Or, cette constatation n'est pas aussi facile à faire. Nous croyons que les enseignantes s'efforcent d'enseigner les sciences humaines à tous les niveaux, mais cet enseignement ne s'effectue que très rarement de façon continue et structurée. Effectivement, dans les chapitres précédents, la majorité de celles-ci nous indiquaient remettre régulièrement leur enseignement à plus tard au profit du français ou des mathématiques. Cette réponse vient confirmer à nouveau l'analyse du ministère de l'Éducation effectuée à la fin des années 1980, où 80 % des enseignantes sondées à l'époque troquaient l'enseignement des sciences humaines pour le français ou les mathématiques (Lachance, 1996). De plus, cette substitution entre les sciences humaines et le

français ou les mathématiques vient accentuer la problématique, car les enseignantes mentionnent régulièrement manquer de temps pour enseigner adéquatement l'histoire, la géographie ou l'éducation à la citoyenneté³³.

Or, il est tout de même préoccupant de constater qu'après plus de 20 ans, cette pratique perdure encore. Cette habitude serait-elle entrée dans les mœurs pédagogiques du corps enseignant québécois? Cela nous amène aussi à remettre en question le bagage des savoirs et des compétences en sciences humaines que les élèves apportent avec eux une fois leur parcours au primaire complété. Les questionnements soulevés par le ministère de l'Éducation (1988), Laforest (1991), et Martineau et Soulière (1991) quant au fait que l'ensemble des élèves du primaire ne recevraient pas tous la même éducation en sciences humaines au Québec demeurent encore d'actualité.

Comme nous le mentionnions plus tôt, l'univers social ne possède pas la même reconnaissance sociale dans la hiérarchie des disciplines scolaires que le français ou les mathématiques. La volonté des penseurs de la réforme scolaire des années 1990 (et ceux qui ont piloté le groupe de travail du « rapport Lacoursière ») de redorer le blason des sciences humaines et de conférer un rang plus élevé dans cette hiérarchie disciplinaire ne s'est malheureusement pas encore concrétisée (Lenoir *et al.*, 2000). Sans un changement important de la « vision sociale » des sciences humaines, il sera très difficile de contre-carrer ces actions préconisées par les enseignantes. Leur manière d'enseigner l'univers social influence la structuration de ce domaine de formation à l'intérieur des cycles du primaire. Ainsi, nous remarquons une divergence entre leur idéal pédagogique et leur pratique quotidienne.

Un peu plus tôt, nous avons mentionné que les enseignantes considéraient l'enseignement de l'univers social important au niveau culturel. Encore une fois, nous remarquons une dualité importante entre leurs propos et la réalité dont elles nous ont fait part pendant les entrevues. Lorsque nous évoquions avec les participantes leur définition

³³ Les travaux de Bouhon (2009) indiquent aussi que les enseignants du secondaire manquent de temps pour l'enseignement de l'histoire, car le programme est, selon eux, trop chargé. Bien que cette explication n'est pas similaire aux enseignantes du primaire au Québec, il n'en demeure pas moins que l'on peut s'interroger sur le réel bagage de savoirs historiques obtenus par les élèves une fois leur parcours au primaire et au secondaire complété.

des différentes disciplines des sciences humaines, en aucun temps n'ont-elles spécifié l'apport de la culture dans leur vision de celles-ci. Or, cet élément est bel et bien inscrit dans le programme de formation du MELS. Certaines enseignantes ont intégré la « culture générale » dans leurs éléments périphériques gravitant autour de leur noyau. Cependant, l'inclusion de la culture n'était pas structurée autour de l'école, mais bien autour d'éléments liés à leur vie d'adulte. Ainsi, les participantes ont affirmé que l'univers social apportait une plus-value aux élèves quant à leur culture générale, mais, tel qu'elles le conçoivent, cet apprentissage n'a pas de lien avec l'école.

À partir du moment où, dans leurs discours, les enseignantes considèrent les sciences humaines comme importantes, qu'en est-il en réalité dans leur pratique en classe? Sur l'ensemble de nos participantes, seulement sept (7) enseignantes nous ont mentionné enseigner l'univers social de façon soutenue pendant l'année scolaire. Pour six (6) enseignantes, nous passons d'un enseignement intensif et modulé par un temps prescrit (par bloc) et, finalement, huit (8) enseignantes enseignaient de façon ponctuelle ce domaine de formation. Ces chiffres sont intéressants, car, pour celles utilisant la formule « ponctuelle », nous pourrions remettre en question la qualité de la formation reçue par les jeunes pendant l'année scolaire. Les savoirs liés au domaine de formation sont-ils tous enseignés? Quelle serait la conséquence chez ces élèves dans le développement de leurs compétences et leurs connaissances? Qui plus est, de nombreuses enseignantes nous ont exprimé leur désarroi quant aux lacunes observées chez les élèves en lien avec les savoirs et les compétences. Nous croyons que le style d'enseignement préconisé par les enseignantes (notamment celles qui enseignent de façon ponctuelle) est directement responsable de cet état de fait. Nous retrouvons dans cette catégorie les participantes ayant relevé la non-pertinence de l'univers social dans la formation des élèves. Toutefois, nous avons aussi des individus nous ayant relevé le contraire. Nous avons donc un contraste important entre le discours véhiculé (et non leurs représentations) et le comportement en classe. Cette manière d'enseigner comporte, selon nous, un grand risque de dérives en lien avec les compétences et les savoirs prescrits par le MELS.

Chez les participantes qui enseignent sur une base plus régulière les sciences humaines, certaines nous ont indiqué utiliser une formule « style libre ». Cette méthode

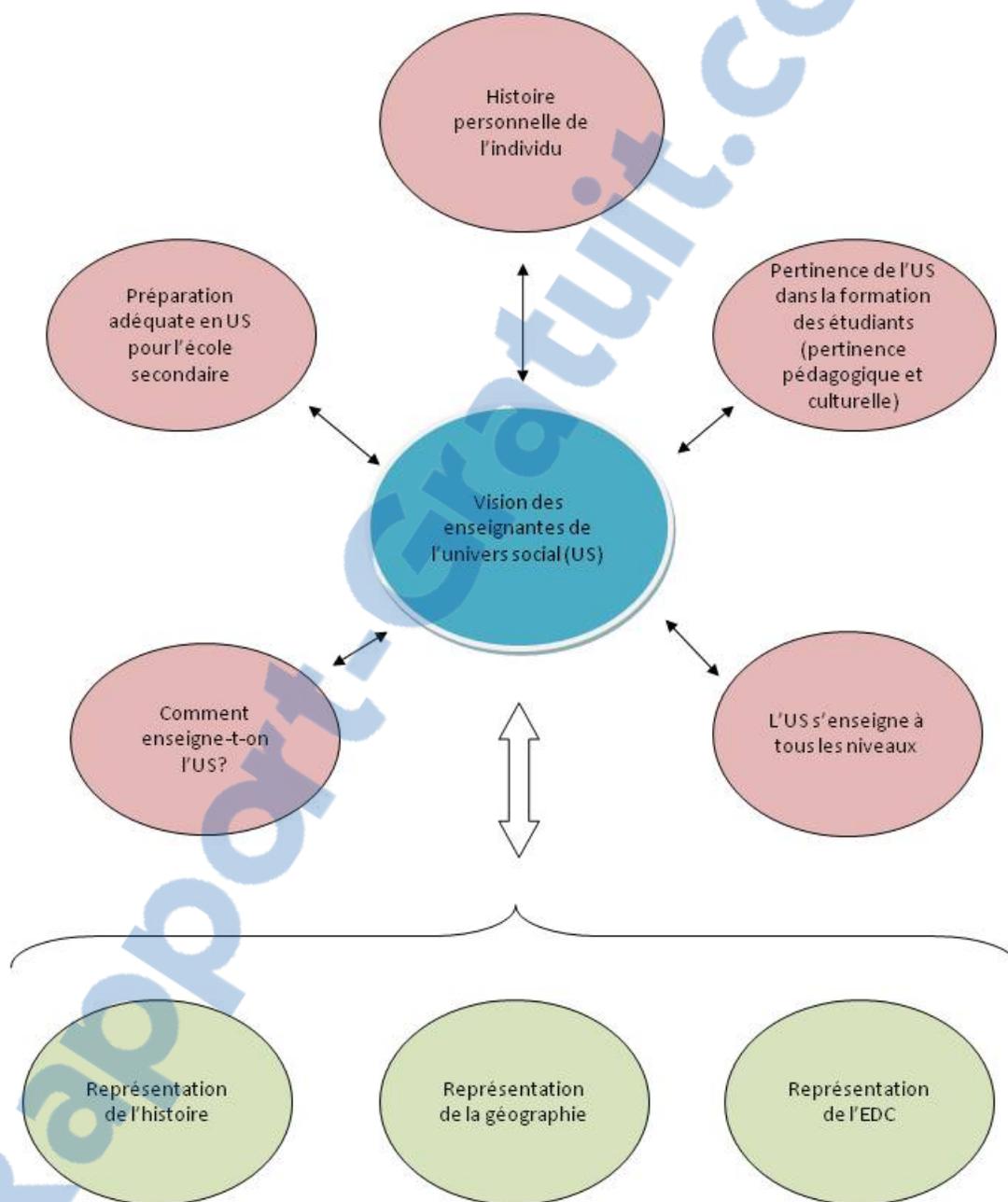
comporte plusieurs avantages permettant notamment une plus grande souplesse dans les thèmes et les savoirs enseignés. Or, utiliser uniquement cette méthode comporte aussi des risques liés à la dérive des savoirs et des compétences.

Pour celles qui enseignent les sciences humaines sur une base plus régulière, plusieurs nous signalaient utiliser le programme de formation. Or, en poussant plus loin notre questionnement, huit (8) enseignantes nous révélaient avoir une faible compréhension de celui-ci et onze (11) en avaient une compréhension modérée. Uniquement deux (2) enseignantes considéraient maîtriser le programme de formation. Cela nous laisse d'autant plus perplexes, car uniquement 24 % des enseignantes prétendent utiliser le programme dans la structuration de leur enseignement de l'univers social. De ce nombre, la raison principale derrière son utilisation est essentiellement en lien avec les notions d'évaluation du programme : sont alors évacués les savoirs et les objectifs de formation. Que faut-il alors retenir de l'influence du MELS pour les enseignantes?

Afin de pousser plus loin nos réflexions, nous avons croisé nos données quant à l'utilisation du programme de formation en fonction de l'expérience des participantes à cette étude. L'utilisation du programme connaît un regain d'intérêt chez les enseignantes ayant plus d'expérience, tandis que les plus jeunes enseignantes ne l'utilisent que très peu. Cette absence d'utilisation chez les jeunes enseignantes est-elle due à la qualité de leur formation universitaire du fait qu'elles travaillent avec ce document pendant quatre ans? La « nouveauté » du programme de formation explique-t-elle une utilisation accrue chez les enseignantes plus expérimentées? Essentiellement, nous croyons que les enseignantes n'utilisent que très peu le programme de formation; se basant ainsi sur leurs expériences passées d'enseignement et sur leurs intérêts personnels liés aux disciplines de l'univers social. Lorsque le programme est utilisé, celui-ci sert à valider certaines informations, certaines orientations pédagogiques ou certaines préoccupations liées à l'évaluation du domaine de formation.

Schéma 8.4

Éléments conceptuels de la représentation de l'enseignement de l'univers social



Finalement, nous avons surpris les enseignantes lorsque nous leur avons demandé si les élèves du primaire, une fois terminée leur sixième année, étaient prêts pour les cours de sciences humaines au secondaire. Pour un nombre impressionnant d'enseignantes (57 %), la réponse à cette question était négative. Pour certaines enseignantes, nous avons vu une prise de conscience quant à cette question. Elles nous précisaient que les rencontres d'équipe-cycle, les journées pédagogiques ou les quelques colloques auxquels elles assistent portent sur de nombreuses questions pédagogiques. Or, les thématiques de ces rencontres réflexives sur leur pratique n'abordent jamais ou très peu le domaine de l'univers social. L'accent mis sur le français ou les mathématiques vient occulter les pratiques novatrices en sciences humaines. À défaut d'équilibrer la formation continue des enseignantes quant à l'ensemble des domaines de formation, il serait plus que pertinent, selon nous, d'aménager minimalement des « passerelles de savoirs » entre les disciplines phares (français et mathématiques) et les disciplines secondaires. Par exemple, un exercice de lecture pourrait inclure un texte lié aux savoirs essentiels en histoire, en géographie ou en EDC. Pourrions-nous même envisager la création d'une « spécialisation » en univers social au même titre que les spécialistes en enseignement de l'anglais ou de l'éducation physique? Cette option mériterait d'être étudiée, car elle viendrait possiblement atténuer plusieurs limites énumérées par les enseignantes quant à l'enseignement de ce domaine de formation. Ces enseignantes, tout comme leurs homologues du secondaire, auraient un bagage disciplinaire plus important, ainsi qu'une connaissance accrue des principes didactiques régissant cet enseignement.

Une fois de plus, nous pouvons confirmer qu'il existe un véritable fossé entre le discours et les intentions des enseignantes quant à l'univers social et son enseignement véritable. Ainsi, les lacunes au niveau des savoirs et des compétences qu'accumulent les élèves à tous les niveaux du primaire viennent déséquilibrer les enseignantes du troisième cycle, mais viennent également atténuer considérablement la latitude des enseignantes du secondaire quant à la formation en sciences humaines prévue au programme de formation. Les travaux de Demers (2012) arrivaient à la conclusion qu'il existait une adéquation entre le discours et la pratique chez les enseignants du secondaire en histoire. À ce moment-ci, nous ne pouvons pas insinuer la même chose pour les enseignantes du pri-

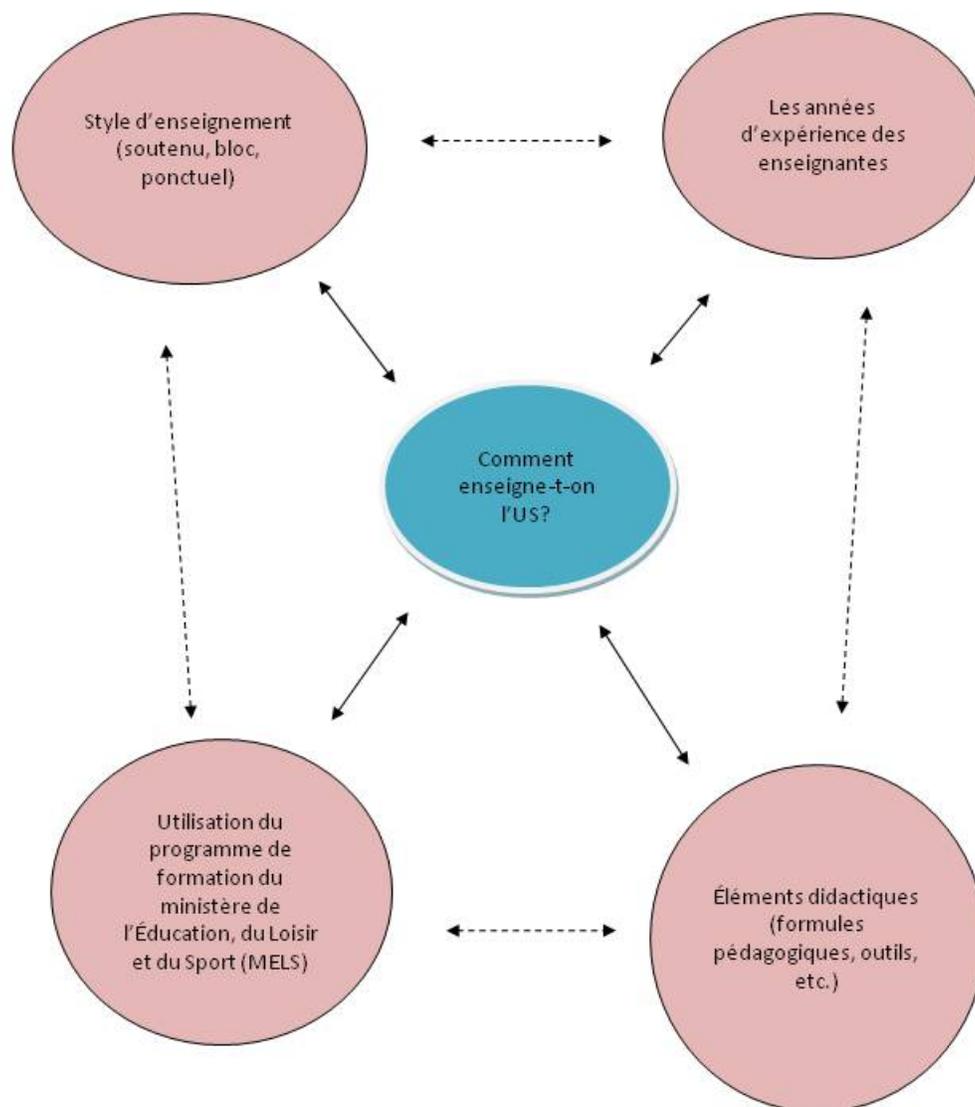
maire. Plusieurs variables différentes existent entre les deux niveaux d'enseignement, notamment quant à la formation des maîtres et au bagage de connaissances en histoire, venant limiter la comparaison directe. Par contre, il serait intéressant de pousser plus loin cette analyse.

Il nous était impossible d'analyser en profondeur chacun des éléments conceptuels pouvant influencer le noyau de la représentation de l'enseignement de l'univers social (notamment les éléments en rose dans le schéma). Pouvons-nous parler d'éléments périphériques à ce moment-ci? Nous croyons qu'il est encore trop tôt pour affirmer cela, mais nos données nous permettent d'esquisser un début d'analyse. Quatre (4) éléments se sont distingués au cours de nos échanges avec les enseignantes concernant la manière d'enseigner ce domaine de formation : le style d'enseignement, l'influence du MELS, les considérations didactiques et les années d'expérience des enseignantes (schéma 9.5). Les discussions des enseignantes nous ont révélé que ces éléments interagissaient entre eux tout en s'influençant mutuellement, mais l'élément qui nous a le plus marqués dans ce schéma est lié à l'influence du MELS.

Nous savons que chacune des sphères du schéma 8.5 a une influence sur leur représentation de l'enseignement de l'univers social. Par contre, cette étude n'a effleuré que des relations entre les sphères elles-mêmes (représentées par les flèches en pointillées). Il serait intéressant, dans une étude ultérieure, d'aborder ces relations afin d'apporter un éclairage nouveau et peut être différent sur le sujet.

Schéma 8.5

Éléments conceptuels quant à l'enseignement de l'univers social



Conclusion

Au cours de nos activités professionnelles liées à la supervision de stages en formation des maîtres, nous nous sommes aperçus que plusieurs enseignantes du primaire esquivait l'enseignement des sciences humaines. Ces situations ont piqué notre curiosité et nous ont poussés à mieux comprendre ce phénomène. Nous voulions, dans un premier temps, définir les représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard des disciplines liées au domaine de l'univers social. Par la suite, nous voulions examiner si ces représentations sociales avaient des incidences sur leur enseignement de ce domaine de formation. Notre recherche s'insérait ainsi à l'intérieur d'un cadre lié à la didactique des sciences humaines. Au milieu des années 2000, lorsque nous avons amorcé nos réflexions sur cette étude, peu de travaux avaient analysé les représentations sociales des enseignantes en lien avec ce domaine de formation, encore moins au niveau primaire, ce qui nous conférait un terrain propice aux nouvelles découvertes. Depuis, plusieurs recherches sont venues porter un éclairage sur la situation de l'enseignement de l'univers social, mais, encore une fois, la très grande majorité de celles-ci portaient exclusivement sur une seule discipline et étaient axées sur l'enseignement au secondaire (Moisan, 2010; Demers, 2012).

Comme nous le mentionnions plus tôt, cette recherche est unique par son objet d'étude lié au domaine de l'enseignement primaire, mais aussi par sa méthodologie. À l'intérieur de cette étude, nous avons employé une méthodologie qualitative axée sur une étude de cas selon l'approche de Merriam (1998). Plusieurs écueils méthodologiques pouvaient dérouter la collecte de nos données ainsi que leur interprétation (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006), mais nous avons minutieusement œuvré dans cette thèse à limiter ces dérives afin d'obtenir des données valides, fiables et riches en information. Nous avons aussi porté une attention particulière à la triangulation de nos données et nous avons pris le temps d'examiner l'ensemble de notre matériel résiduel afin de nous assurer qu'aucune information ne nous avait échappé (Van der Maren, 1996). Finalement, nous avons aussi sollicité l'avis des enseignantes s'étant portées volontaires pour notre recherche (Huberman et Miles, 2003). Nous leur avons envoyé une copie de notre thèse de

manière à ce qu'elles puissent commenter l'interprétation de nos données. Plusieurs nous ont remerciés pour notre travail et aucune enseignante n'a exprimé de l'insatisfaction ou souhaité voir des rectifications à notre analyse.

Malgré toutes nos précautions, il est évident que nous ne pouvons pas prétendre transférer l'ensemble de nos résultats à l'ensemble des enseignantes du Québec. La taille de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois et la taille de notre échantillon (malgré notre saturation de données) sont des éléments limitant l'extrapolation de nos données. Par contre, nous avons tout de même assez d'éléments pour exposer des tendances intéressantes, mais aussi préoccupantes.

Au fil de la dernière décennie, nous avons été des témoins privilégiés de l'implantation de la réforme de l'éducation au Québec. Bien que cette thèse n'avait pas pour but de se pencher sur la validité des savoirs ou des compétences en univers social contenue dans le programme de formation de l'école québécoise, nous avons récemment vu la première cohorte de ce nouveau pédagogique arriver au cégep. Beaucoup d'encre a coulé pour justifier ou discréditer le virage pris par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Chose certaine, les nombreuses années qui se sont écoulées depuis l'implantation de la réforme ont laissé le temps aux enseignantes de s'appropriier le contenu et les nouvelles approches didactiques associées aux disciplines et aux finalités éducatives en univers social.

Malgré les efforts du ministère et la bonne volonté du corps enseignant vis-à-vis de l'intégration du renouvellement pédagogique du programme de formation dans leur pratique, notre recherche vient apporter une ombre au tableau quant à l'enseignement des sciences humaines au primaire. Il devient de plus en plus évident pour les chercheurs que l'apprentissage de nouveaux contenus ou de nouvelles compétences ne vient pas remplacer de facto ce qui existait préalablement, même que l'ancrage de nos anciens savoirs demeure toujours présent et peut renverser les nouveaux savoirs si cela ne concorde pas avec la vision initiale de l'individu. Ainsi, les recherches en neuroéducation et sur les représentations sociales concordent sur plusieurs points.

Il nous apparaît évident avec cette recherche que la très grande majorité des représentations sociales des enseignantes du primaire quant aux sciences humaines se cristallisent à leur passage au niveau secondaire. C'est à ce moment qu'elles sont confrontées pour la première fois aux nombreux savoirs liés à l'histoire, à la géographie et, dans une nouvelle mesure, à l'éducation à la citoyenneté. Le rôle joué par l'enseignante du secondaire dans la transmission de ces savoirs est aussi déterminant, car une mauvaise expérience pédagogique par les élèves peut influencer grandement la structure de leurs représentations. Cette vision viendra ainsi teinter tout le parcours universitaire des futures enseignantes et se transposera aussi dans leur pratique professionnelle. Bien que le passage du temps et les expériences personnelles liées à leur vie d'adulte viennent atténuer leur vision négative de l'univers social, il n'en demeure pas moins que cela occasionne des impacts négatifs quant à la dispensation du cursus scolaire en sciences humaines chez les élèves du primaire.

Or, ces constats négatifs peuvent être renversés avec le temps. Les enseignantes qui ont participé à notre étude ont, pour plusieurs d'entre elles, développé un intérêt pour les disciplines de l'univers social une fois sorties des bancs d'école. Cet intérêt est essentiellement tributaire de leurs expériences de vie d'adulte. Par exemple, un intérêt pour les voyages occasionne souvent un transfert d'intérêt pour la géographie en classe, ou un intérêt pour la généalogie a aussi un impact sur leur intérêt pour l'histoire, etc. Avec le temps, ces enseignantes ont apprivoisé les disciplines des sciences humaines pour en arriver à les intégrer plus régulièrement dans leur pratique professionnelle. Bien que ces changements de posture professionnelle soient bienvenus, il n'en demeure pas moins qu'ils sont, la plupart du temps, laissés au gré du hasard de la vie.

Nous supposons qu'un renversement de la situation pourrait s'opérer si la vision des sciences humaines, quant à son importance pour l'éducation des élèves, mais aussi dans le développement de nos collectivités, avait lieu. Denise Bombardier (2010) constatait dans un article du journal *Le Devoir* que ce désintérêt social pour l'histoire avait des répercussions tangibles pour le développement de notre collectivité. Nous croyons qu'il serait plus qu'intéressant d'effectuer une analyse comparative entre la France et le Québec sur la place des sciences humaines dans nos sociétés et les impacts dans le réseau

scolaire. De plus, puisque les enseignantes semblent, selon nos données, plus « réceptives » aux modifications de leurs représentations sociales une fois qu'elles ont acquis quelques années d'expérience, un plan de formation continue spécifique aux sciences humaines pourrait être bénéfique. Cela permettrait un certain réajustement des représentations sociales des enseignantes en fonction des prérogatives du MELS.

Cette recherche, bien que non exhaustive sur le sujet, pose certaines balises importantes dans la recherche sur les représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard de l'univers social. Notre étude de cas ouvre la voie à une recherche plus large, si possible à la grandeur du Québec, afin de valider nos conclusions. Il nous paraît aussi évident que les chercheurs en didactique des sciences humaines au primaire et au secondaire doivent travailler de concert afin de bien étudier les impacts du passage à l'école secondaire dans la formation des futures enseignantes au primaire. Cette phase cruciale dans la cristallisation des représentations sociales a, actuellement, des effets pervers dans la pratique professionnelle des enseignantes. Toutefois, de nouvelles approches didactiques au secondaire pourraient avoir des impacts majeurs dans le rétablissement des sciences humaines comme matière scolaire de premier plan chez les enseignantes du primaire. Une vision plus positive de cette discipline chez celles-ci ne pourra qu'avoir des effets positifs sur les élèves.

En terminant, nous espérons que cette recherche suscitera des réflexions et des débats entourant la didactique des sciences humaines au primaire et que, à la toute fin, les enseignantes et les élèves du primaire pourront tirer avantage de nos avancées en la matière.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1994a). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In C. Guimelli (Éd.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Abric, J.-C. (1994b). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris : Presses universitaires de France.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Angers, M. (2003). *Se connaître autrement grâce à la sociologie*. Montréal : Les Éditions Saint-Martin.
- Araújo-Oliveira, A. (2010). *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants de l'enseignement primaire en contexte de formation en milieu pratique au Québec*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.
- Arpin, L., & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projet. Fondements, démarche et médiation pédagogique du maître dans la construction des savoirs de l'élève*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Audigier, F. (2001). Des recherches avant toute chose et pour cela préfère l'inter... *Perspectives documentaires en éducation*, 53, pp. 31-38.
- Audigier, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. In Y. Lenoir, C. Xypas & C. Jamet (Éds.), *École et citoyenneté. Un défi multiculturel* (pp. 185-206). Paris : Armand Colin.
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (Éds.). (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Saint-Fons Cedex : Institut national de recherche pédagogique.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors série, vol. 2*, pp. 98-114.

- Barton, K. C. (2007). Teachers, Students, and History Education in Northern Ireland: A Commentary on the Research Studies, In *Recent Research into Teaching History in Northern Ireland: Informing Curriculum Change* (pp. 37-42). University of Ulster, UNESCO Centre.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), pp. 545-565.
- Bernard, J.-P. (1997). L'approche coopérative en histoire nationale. *Traces*, 35(novembre-décembre), pp. 24-27.
- Bloch, H., Chemama, R., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J., et coll. (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Bombardier, D. (2010, 27-28 novembre 2010). Oublier. *Le Devoir*, p. B5.
- Bouhon, M. (2009). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques, In Cardin, Éthier et Meunier (Éds.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 29-55). Montréal : éditions multimondes.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. Thèse de doctorat inédite, Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Bourdé, G., & Martin, H. (1983). *Les écoles historiques*. Paris : Seuil.
- Bourgeault, G. (2005). Quelle éducation? Pour quelle cité? Éléments de réflexion pour un débat sur l'éducation à la citoyenneté. In A. Duhamel & F. Jutras (Éds.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (pp. 135-149). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Bouvier, F. (2007). Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté : phénomène à inverser, In *Bulletin d'histoire politique*, Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire au Québec (pp. 89-106), vol. 15, n° 2.
- Breton, B. (1995, 19 octobre). L'histoire revalorisée dans les écoles québécoises. Le ministre Garon crée un groupe de travail sur l'enseignement de cette matière. *Le Soleil*, p. A10.
- Brooks, M. (1997). In-Depth Interviewing as Qualitative Investigation. *Classroom Teachers and Classroom Research*, pp. 137-146.

- Brousseau, G. (2004). Les représentations : étude en théorie des situations didactiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(2), pp. 241-277.
- Burgess, R. G. (1982). *Field Research: A Source Book and Field Manual*. London : Allen & Unwin.
- Cardin, J.-F. (2004). Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté. *Bulletin du CRIFPE*, 10(2), pp. 44-48.
- Cardin, J.-F. (2005). Le nouveau programme d'histoire au secondaire : trois compétences à enseigner. *Bulletin du CRIFPE*, 11(1), pp. 35-39.
- Cardin, J.-F. (2007). L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit : quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet d'histoire nationale au secondaire (pp. 67-84). *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 2.
- Caron, F., Desbiens, J.-P., Tremblay, A., & Tremblay, J.-N. (1993, 21 décembre). L'école en état de siège. Les constats de Lucienne Robillard au sujet du secondaire «ne manquent pas de courage». *La Presse*, p. B3.
- Caron, M., & Palacio-Quintin, E. (1990). Développement social et développement cognitif : leur relation. In M. A. Provost (Éd.), *Le développement social des enfants. Perspectives méthodologiques, théoriques et critiques* (pp. 165-211). Montréal : Éditions Agence D'ARC inc.
- Case, R., & Sharpe, B. (Éds.). (2008). *Teaching about Geographical Thinking*. Vancouver.
- Cauchon, P. (1994a). En attendant le débat sur l'école. *Le Devoir*, p. A1.
- Cauchon, P. (1994b, 23 novembre). États généraux sur l'éducation. Pas avant l'hiver 1996, suggère la CEQ. *Le Devoir*, p. A5.
- Cauchon, P. (1994c, 26 octobre). Garon veut transformer l'école. *Le Devoir*, p. A1.
- Cauchon, P. (1996). États généraux sur l'Éducation : Revaloriser l'histoire nationale québécoise. *Le Devoir*, p. A2.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1992). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chouinard, R. (1992a). L'approche de traitement de l'information. L'acquisition et l'utilisation des connaissances. *Traces*, 30(juin-juillet-août), pp. 14-18.

- Chouinard, R. (1992b). L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire : théorie et intervention. *Traces*, 30(décembre), pp. 19-30.
- Chouinard, R. (1992c). La mise en situation d'apprentissage. *Traces*, 30(mars-avril-mai), pp. 21-24.
- Clément, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances. In A. Giordan, Y. Girault & P. Clément (Éds.), *Conceptions et connaissances* (pp. 15-45). Paris : Peter Lang.
- Conway, M. (2004). Identifying the Past: An Exploration of Teaching and Learning Sensitive Issues in History at Secondary School Level (pp. 22-26). *Educate*, 4, n° 2.
- Cornellier, L. (2002). *Devoirs d'histoire. Des historiens québécois sur la place publique*. Sillery : Les Éditions du Septentrion.
- Courtois, S. (2005). L'éducation à la citoyenneté. Quelle citoyenneté? In A. Duhamel & F. Jutras (Éds.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (pp. 261-279). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Dassin, J. (1995). Interactions sociales et développement de l'enfant. In G. Avanzini & C. Gardou (Éds.), *Transformer l'éducation?* (pp. 5-13). Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M., & Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), pp. 79-110.
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté : étude multicases*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Des Rivières, P. (1997, 4 octobre). Des jeunes sans histoire. *Le Devoir*, p. A5.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis*. London : Routledge.
- Doise, W. (2005). Les représentations sociales. In N. Dubois (Éd.), *Psychologie sociale de la cognition* (pp. 153-207). Paris : Dunod.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Drouin, D. (1994, 18 novembre). Réétudier l'école fourre-tout. La multiplicité des demandes face à l'école publique nous oblige à faire des choix. *Le Devoir*, p. A12.

- Duhamel, A., & Jutras, F. (Éds.). (2005). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Dumont, M. (1996). Pour sortir de l'ambiguïté. *Bulletin d'histoire politique*, 5(1), pp. 16-30.
- Dupont, C. (1993, 23 janvier). Les enseignants demandent un débat public sur l'éducation. *Le Devoir*, p. D9.
- Durocher, R. (1996). Référendum, États généraux et enseignement de l'histoire. *Traces*, 34(mars-avril), pp. 28-34.
- Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Éthier, M.-A. (2004). Réflexivité en histoire et éducation à la citoyenneté. In R. e. a. Pal-lascio (Éd.), *Éducation et réflexivité : Le développement d'une pensée critique et créative* (pp. 53-72). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Éthier, M.-A. (2007). Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire. *Bulletin d'histoire politique*. 15, n° 2, pp. 53-58.
- Éthier, M.-A, Lantheaume, F. et Lefrançois, D., avec la collaboration de Paul Zananian. (2008). L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula (pp. 65-75), In *Éducation et francophonie*, Vol. 36, n° 1.
- Evans, R. W. (1994). Educational Ideologies and the Teaching of History. In G. Leinhardt (Éd.), *Teaching and Learning in History* (pp. 171-207). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Evans, M. (2006). « Educating for citizenship : What Teachers Say and What Teachers Do », *Canadian Journal of Education*, vol. 29, n° 2, pp. 410-435.
- Ferréol, G., Cauche, P., Duprez, J.-M., Gadrey, N., & Simon, M. (1991). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Colin.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing. The Art of Science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Forquin, J. C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck/Éditions universitaires.
- Francoeur-Bellavance, S. (1997). *Le travail en projet : une stratégie pédagogique trans-disciplinaire*. Longueil : Integra.

- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Garnier, C., & Rouquette, M.-L. (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Gauthier, C., Belzile, C., & Tardif, M. (1993). *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. Québec : Université Laval.
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Giordan, A., & Martinand, J.-L. (1987). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques : approche, didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. New York : Peter Lang.
- Giroux, R. (1996, 26 juin). Pour ne pas se souvenir à moitié. On ne peut enseigner l'histoire sans savoir. *Le Soleil*, p. B7.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers : An Introduction*. White Plains, N.Y. : Longman.
- Gohier, C. & Jutras, F. (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Gregg, M., & Leinhardt, G. (1994). Mapping Out Geography : An Example of Epistemology and Education. *Review of Educational Research*, 64(2), pp. 311-361.
- Gruda, A. (1995, 31 août). Éducation : l'histoire trouée. *La Presse*, p. B2.
- Gruda, A. (1996, 22 juin). Histoire à suivre. *La Presse*, p. B2.
- Guay, L., & Jutras, F. (2004). L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire! In C. Ouellet (Éd.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Guérin, M.-A. (1996). *La faillite de l'enseignement de l'histoire*. Montréal : Guérin.
- Hermans, R., Van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the Beliefs about Primary Education Scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 127-139.
- Hodeige, M. (1994). Enseigner une histoire fermée ou transdisciplinarité? In F. Audigier (Éd.), *Enseigner l'histoire et la géographie : un métier en constante rénovation : mélanges offerts à Victor et Lucille Marbeau* (pp. 68-70). Paris : AFDG.

- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data Management and Analysis Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Jobin, B. (2001). L'éducation à la citoyenneté et la formation initiale des maîtres du primaire : éléments historiques et défis actuels pour le système scolaire. In M. Pagé, F. Ouellet & L. Cortesao (Éds.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 275-287). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Jodelet, D. (1993). Les représentations sociales. *Sciences humaines*, 27, pp. 22-24.
- Jovchelovitch, S. (1996). In Defense of Representations. *Journal for the theory of social behaviour*, 26(2), pp. 121-136.
- Jutras, F. (2010). *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Keyes, J. (1996, 25 septembre). Une lecture partisane de notre histoire. *Le Devoir*, p. A6.
- Klein, J.-L., & Laurin, S. (1999). *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lachance, M. (1996). L'école : zéro en Histoire. *L'Actualité*, 21(3), pp. 33-38.
- Laforest, M. (1991). Les fondements du programme d'études : une analyse. In Y. Lenoir & M. Laforest (Éds.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire. Développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (pp. 45-53). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Laforest, M. (1992). *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec 1959-1988*. Université de Paris VII, Paris.
- Larose, F., Lenoir, Y., Grenon, V., & Spallanzani, C. (2000). Les représentations des futurs enseignants québécois du primaire au regard de la formation initiale et des

- responsabilités des formateurs. *European Journal for Teacher Education*, 23(3), pp. 275-288.
- Laurin, S. (1999). La relation espace-temps dans la formation à l'univers social. In J.-L. Klein & S. Laurin (Éds.), *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale* (pp. 9-31). Sainte-Foy, Québec.
- Laurin, S. (2009). Pourquoi et comment enseigner la géographie au primaire. In N. Lebrun & A. Araujo-Oliveira (Éds.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques* (pp. 27-45). Montréal : Chenelière Éducation.
- Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir, In Valérie Haas (Éd.) *Les savoirs du quotidien : transmission, appropriations représentations* (pp. 77-90). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- 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 (Éds.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire. Actes du colloque sur l'enseignement des sciences humaines au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Laville, C. (2000). À l'assaut de la mémoire collective. Discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XX^e siècle. *Traces*, 31(novembre-décembre), pp. 18-26.
- Laville, C. (2009) « L'histoire : culture, pensée et citoyenneté », dans J. Lebrun et A. Araujo-Oliveira, *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques*. Montréal, Chenelière.
- Le Roux, A. (2005). *Didactique de la géographie*. Caen : Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Caen, Presses universitaires de Caen.
- Lebrun, N. (1993). Le concept de « culture » dans les sciences humaines. *Traces*, 31(mai-juin-juillet), pp. 8-14.
- Lebrun, N. (1994). Les concepts en sciences humaines. *Traces*, 32(novembre-décembre), pp. 12-17.
- Lebrun, N. (1995). Difficultés des concepts. Implications pour l'enseignement des sciences humaines. *Traces*, 33(novembre-décembre), pp. 16-20.
- Lebrun, N. (1996). Stratégie de développement des concepts. *Traces*, 34(mai-juin), pp. 10-13.

- Lebrun, N. (2006). Chapitre 8. Une éducation à la citoyenneté à partager. In N. Lebrun (Éd.), *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Lebrun, N. (Éd.) (2006). *Moyens pédagogiques et univers social au primaire*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Lebrun, N., Gagné, C., & Lalongé, P. (2004). *L'univers social au primaire*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lebrun, J., & Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacentes. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), pp. 569-594.
- Lebrun, N., & Wood, J. M. (2004). *Représentations des étudiants-maîtres sur l'exercice de la citoyenneté. Actes de la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation*. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation.
- Lebrun, J. & Araújo-Oliveira, A. (2009). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lee, P. (2004). Understanding History. In *Theorizing Historical Consciousness*, éd. Peter Seixas, 129-164. Toronto : University of Toronto Press.
- Lefebvre, A. (1996). *De l'enseignement de l'histoire*. Montréal : Éditions Guérin.
- Legault, J. (1996, 17 juillet). Histoire d'exister. *Le Devoir*, p. A6.
- Legendre, M.-F. (1998). Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie Pédagogique, septembre-octobre 1998*(108), pp. 33-38.
- Legendre, R. (Éd.). (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Leinhardt, G. (1994). Learning to Reason in History. Mindlessness to Mindfulness. In M. Carreto & J. F. Voss (Éds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (pp. 131-158). New Jersey : Erlbaum.
- Lenoir, Y. (2002). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire : du mythe de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au fantasme de l'univers social en passant par l'illusion des sciences humaines. In C. Gauthier & D. Saint-Jacques (Éds.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (pp. 130-164). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V., & Abdelkrim, H. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des

- représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), pp. 483-514.
- Lenoir, Y., Larose, F., & Laforest, M. (2001). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez les enseignants québécois du primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, pp. 67-79.
- Lenoir, Y., Xypas, C., & Jamet, C. (2006). *École et citoyenneté. Un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.
- Lessard, C. (2000). La réforme du curriculum : une adhésion réfléchie à un changement peu banal. *Vie Pédagogique*, février-mars 2000(114), pp. 47-52.
- Létourneau, J., & Moisan, S. (2004). Young people's assimilation of a collective historical memory: a case study of Quebecers of french-canadian heritage. In P. Seixas (Éd.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto : University of Toronto Press.
- Levstik, L. & Barton, K. (2008). *Researching History Education. Theory, Method and Context*. New York : Routledge.
- Levstik, L. & Tyson, C. (2008). *Handbook of Research on Social Studies Education*. London : Routledge.
- Limon, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11(4-5), pp. 357-380.
- Margairaz, M. (1994). Les tensions entre approches scientifiques et didactiques de l'histoire : fausse querelle ou vrai débat? In F. Audigier (Éd.), *Enseigner l'histoire et la géographie : un métier en constante rénovation : mélanges offerts à Victor et Lucille Marbeau* (pp. 32-34). Paris : AFDG.
- Marková, I. (1996). Towards an Epistemology of Social Representations. *Journal for the theory of social behaviour*, 26(2).
- Martineau, R. (1996). Culture et mode de pensée historique à l'école de la démocratie. *Informations, Mitteilungen, Communications (Société internationale pour la Didactique de l'Histoire)*, 17(1), pp. 9-21.
- Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*. Université Laval, Québec.
- Martineau, R. (1998). Sur les fondements de l'enseignement de la pensée historique à l'école secondaire. *Revue de l'Université de Moncton*, 31(1-2), pp. 247-266.
- Martineau, R. (1999a). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris : L'Harmattan.

- Martineau, R. (1999b). *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation* (Rapport de recherche). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, R. (2000). La pensée historique, une alternative réflexive précieuse pour l'éducation à la citoyenneté. In R. Pallascio & L. Lafortune (Éds.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 281-309). Sainte-Foy : PUQ.
- Martineau, R. (2001). La formation des maîtres en histoire est-elle adéquate ? *Traces*, 39(4), pp. 24-26.
- Martineau, R., & Soulières, D. (1991). La situation de l'enseignement des sciences humaines dans le milieu scolaire : 1980-1990. In Y. Lenoir & M. Laforest (Éds.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire. Développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mc Andrew, M. et Janssens, R. (2004). The Role of Schooling in the Maintenance and Transformation of Ethnic Boundaries between Linguistic Communities: Contrasting Quebec and Belgium, In *Canadian ethnic studies/Études ethniques du Canada*, numéro special, Bourgeault, Chastenay et Verlot. (Éds.). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Comparaison Belgique-Canada/Ethnic relations and education in divided societies : comparing Belgium and Canada*, 36(3), pp. 61-83.
- McAndrew, M. (2006). Éducation interculturelle ou éducation à la citoyenneté : le cas du Québec. In Y. Lenoir, C. Xypas & C. Jamet (Éds.), *École et citoyenneté. Un défi multiculturel* (pp. 81-90). Paris : Armand Colin.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Minier, P. (2006). Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), pp. 623-648.
- Monde, L. (1994, 20 septembre). L'éducation en France : L'an 1 du nouveau contrat pour l'école. Lancement expérimental de la réforme des collèges, baccalauréat remanié et études dirigées à l'école primaire. *Le Devoir*, p. B1.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*, thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

- Moniot, H. (1994). Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels. In F. Audi-gier (Éd.), *Enseigner l'histoire et la géographie : un métier en constante rénovation : mélanges offerts à Victor et Lucille Marbeau* (pp. 19-24). Paris : AFDG.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), pp. 110-138.
- Nepveu, D., & Dionne, B. (1996, 8 octobre). Réplique à John Keyes. *Le Devoir*, p. A9.
- Nimier, J. (1985). *Les maths, le français, les langues... à quoi ça me sert? L'enseignant et la représentation de sa discipline*. Paris : Cedic/Nathan.
- Ouimet, M. (1996, 21 juin). L'histoire perçue comme « une petite matière ». Le groupe de travail Lacoursière souhaite plus de cours et de meilleurs profs. *La Presse*, p. B5.
- Pagé, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. In M. Pagé, F. Ouellet & L. Cortesao (Éds.), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 41-54). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Pagé, M., Ouellet, F., & Cortesao, L. (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Parker, W. (2012). *Social Studies in Elementary Education*. Boston : Pearson.
- Parker, W. (2010). *Social Studies Today. Research and practice*. New York : Routledge.
- PC. (1999, 29 juin). C'est la faute aux profs si le Canada n'est pas concurrentiel. *Le Soleil*, p. A9.
- Pierret-Hannecart, M., & Pierret, P. (2006). *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui* : DeBoeck.
- Poulain, C. (1996, 22 août). Des excès de langage.... *Le Devoir*, p. A6.
- Puk, T. (1994). Epistemological Implications of Training Social Studies Teachers. Just Who Was Christopher Columbus? *The Social Studies*, pp. 228-233.

- Québec, G. d. [s.d.]. *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'univers social, version approuvée. Enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : Éducation Québec.
- Québec, G. d. (1981). *Programme d'études, primaire. Sciences humaines [Histoire, géographie, vie économique et culturelle]*. Québec : ministère de l'Éducation, Direction des programmes, Direction générale du développement pédagogique.
- Québec, G. d. (1983). *L'éducation interculturelle : avis au ministre de l'Éducation.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Québec, G. d. (1988). *Matériel didactique de base nécessaire à l'application du programme de sciences humaines au primaire.* Québec : ministère de l'Éducation.
- Québec, G. d. (1996a). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996. Exposé de la situation.* Québec : ministère de l'Éducation.
- Québec, G. d. (1996b). *Se souvenir et devenir.* Québec : ministère de l'Éducation.
- Québec, G. d. (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative.* Québec : ministère de l'Éducation.
- Québec, G. d. (1997b). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.* Québec : ministère de l'Éducation.
- Québec, G. d. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'univers social, version approuvée.* Québec : ministère de l'Éducation.
- Reber, A. S. (1985). *The penguin dictionary of Psychology.* New York : Viking.
- Richard, B. (1996, 24 août). Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire : se souvenir et devenir, ou oublier et disparaître? *Le Devoir*, p. A9.
- Richard, J.-C. (1998). Démarche historique et démarche d'apprentissage. *Traces*, 36(novembre-décembre), 16-17.
- Richard, J.-C. (2001). Inclure les élèves dans la classe d'histoire. *Traces*, 39(novembre-décembre), p. 15.
- Richard, N. (1990). Les défis nouveaux de l'enseignement primaire. In F. Dumont & Y. Martin (Éds.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Richardson, V. (1996). The role of attitude and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, J. Buttery & E. Guyton (Éds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York : Macmillan.

- Ross, E. W. (2006). *The social studies curriculum purposes, and possibilities*. Albany State University : New York Press.
- Rouquette, M.-L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Ruel, F. (1994). *La complexification conceptuelle des représentations sociales discursives à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement chez les futurs enseignants et enseignantes de sciences*. Université Laval, Québec.
- Sachot, M., & Lenoir, Y. (2004). *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sadler, W. A. J., & Whimbey, A. (1986). Apprendre à penser : une approche globale. *Vie Pédagogique*, 42(avril), pp. 10-15.
- Sandwell, R. W. (Éd.). (2006). *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship Education in Canada*. Toronto : University of Toronto Press.
- Sauvageau, L. (1992). Développer ses habiletés. *Traces*, 30(décembre), pp. 16-18.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Kar-senti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schroeder, J. (1999). La leçon de géographie : une relecture d'auteurs anciens. In J.-L. Klein & S. Laurin (Éds.), *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale* (pp. 181-204). Sainte-Foy, Québec.
- Ségal, A. (1991). Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire. *Traces*, 29(mars-avril-mai), pp. 16-20.
- Segal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30(2), pp. 42-48.
- Seixas, P. (2003). La réforme de l'enseignement de l'histoire au R.-U., aux États-Unis et en Australie : Des leçons à tirer. *Traces*, 41(mars-avril), pp. 18-22.
- Showers, B., Joyce, B., & Bennet, B. (1987). Synthesis of Research on Staff Development : A framework for Future Study and a State-of-the-Art Analysis. *Educational Leadership*, pp. 77-87.
- Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, N., Lenoir, Y., Masselter, G., et coll. (2001). *Le manuel scolaire au Québec. Ce qu'en disent les enseignantes du primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Stearns, P. N. (1998). Goals in History Teaching. In J. F. Voss & M. Carreto (Éds.), *International Review of History. Learning and Reasoning in History* (Vol. 2, pp. 281-293). London : Woburn.
- Stearns, Seixas, Wineburg. (Dir.). (2000). *Knowing, teaching & Learning History. National and International Perspectives*. New York : New York University Press.
- Thouin, M. (1998). Que peuvent nous apprendre les conceptions en sciences de la nature? *Québec Français*(110), pp. 48-50.
- Tutiaux-Guillon, Nicole and Didier Nourrisson. (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, pp. 156-171.
- Vansledright, B.-A. (1994). *Historian as High School History Teacher: A Case Study*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. Phoenix, AZ.
- Vickers, E. (2005). History, Nationalism, and the Politics of Memory. In *History Education and National Identity in East Asia*, eds. Edward Vickers and Alisa Jones, 1-30. New York and London : Routledge.
- Voss, J. F. (1998). Issues in the Learning of History. *Issues in Education*, 4(2), pp. 163-209.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen ? The Politics of Educating For Democracy, *American Educational Research Journal*, vol. 41, n^o 2, pp. 237-269.
- Weintraub, S. (2000). What's This New Crap? What's Wrong with the Old Crap? Changing History Teaching in Oakland, California. In P. N. Stearns (Éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 178-193). New York : New York University Press.

- Wineburg, S. S. (1998). A Partial History. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), pp. 233-243.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia : Temple University Press.
- Wood, J. M., & Lebrun, N. (2003). Méthodes pédagogiques dans les nouveaux programmes de formation au Québec. Actes du Colloque Cerfee-Irsa et Lirdef (IUFM). Montpellier : Université Paul Valéry.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Young, M. F. D. (1971). An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. In M. F. D. young (Éd.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (pp. 19-46). London : Collier Macmillan.
- Young, M. F. D. (1997). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. In J. C. Forquin (Éd.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (pp. 173-199). Bruxelles : De Boeck Université.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.
- Zanazanian, P. (2009). *Historical Consciousness and the Construction of Inter-Group Relations: The Case of Francophone and Anglophone History School Teachers in Quebec*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Référence Internet

- Albertini, J.-M. (2005). Fécondité d'un concept flou. Consulté le 15 mars 2010 sur <http://ecogest.ac-grenoble.fr/index.php?tg=articles&topics=134&new=0&newc=0>
- Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. (2010). *Carte du territoire*. Consulté le 8 avril 2010 sur http://www.csob.qc.ca/Site/1er%20niveau/propos/portrait/Carte_territoireCSOB.pdf
- Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. (2010). *CSOB : Portrait*. Consulté le 10 avril 2010 sur <http://www.csob.qc.ca/Site/1er%20niveau/propos/portrait/portrait.asp>
- L'observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2010). *Fenêtre de la région*. Consulté le 29 mars 2010 sur <http://www.observat.qc.ca/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Commissions scolaires francophones de la région administrative de l'Abitibi-Témiscamingue*. Consulté le 8 avril 2010 sur <http://www.meq.gouv.qc.ca/ADMINIST/nouv-cs/carte8.gif>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Commission scolaire anglophone : Commission scolaire Western Quebec*. Consulté le 8 avril 2010 sur <http://www.mels.gouv.qc.ca/ADMINIST/nouv-cs/carte506.gif>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Portrait Abitibi-Témiscamingue – Effectifs*. Consulté le 10 avril 2010 sur http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Portraits_regionaux/pdf/8_effectifs.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Portrait Abitibi-Témiscamingue – Nombre*. Consulté le 10 avril 2010 sur http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Portraits_regionaux/pdf/8_nombre.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Portrait Outaouais – Nombre*. Consulté le 10 avril 2010 sur http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Portraits_regionaux/pdf/7_nombre.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Portrait Outaouais – Effectifs*. Consulté le 10 avril 2010 sur http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Portraits_regionaux/pdf/7_effectifs.pdf

Annexes

Annexe 1

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

- Titre de la recherche : La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement. Étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois.
- Chercheur ou étudiant : Vincent Rousson, étudiant, Doctorat en didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Directeur de recherche : Jean-Pierre Charland, professeur titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTES

1. Objectifs de la recherche

Ce projet consiste à étudier les représentations sociales qu'ont les enseignantes du primaire vis-à-vis des disciplines liées au domaine de l'univers social (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté) ainsi que son enseignement.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer le chercheur pour une entrevue d'environ 60 minutes à l'intérieur de l'établissement scolaire des participantes. La date et l'heure des entrevues seront déterminées par ces dernières. Le chercheur se réserve le droit de communiquer avec les participantes afin de procéder à une seconde entrevue pour éclaircir certaines idées qui auraient émergé lors de la première entrevue.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront retranscrites et chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. Seuls le chercheur principal ou la personne mandatée de faire le traitement des données aura la liste des participantes et le numéro qui leur aura été accordé. Ces renseignements personnels seront détruits au plus tard le 1^{er} septembre 2017. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date. De plus, les enre-

gistrements audio seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignants. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos besoins en formation continue.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. S'il y a lieu, celui-ci pourra vous diriger vers une personne ressource.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sous toutes réserves et sans justification de ma décision.

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu, autant que je sache, aux questions posées.

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Annexe 2

Canevas d'entrevue

Rapport-Gratuit.com

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

**DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE – FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION**

Questions d'entrevues posées aux enseignantes de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois

La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement. Étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois

PREMIÈRE SECTION

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Numéro de matricule : _____

1. Parlez-moi de votre parcours scolaire et de vos études en éducation.

2. Au cours de votre formation universitaire, combien de cours avez-vous eus en sciences humaines (univers social)?

3. Qu'avez-vous retenu de ces cours ou de cette formation?

4. Depuis combien d'années enseignez-vous?

5. À quel niveau enseignez-vous actuellement? Avez-vous toujours enseigné à ce niveau scolaire?

6. Avez-vous déjà senti le besoin de suivre une formation en univers social ou en sciences humaines?

OUI	NON
-----	-----

6.1 Si oui, combien de formations avez-vous reçues? _____

6.2 Si oui, quelle forme ont pris ces perfectionnements?

- Journées pédagogiques
- Congrès
- Cours spécialisés

— Démarche personnelle
(lectures, recherches, etc.)

— Autres

6.3 À quand remonte votre dernier perfectionnement?

6.4 Si oui, sur quoi portaient les formations?

DEUXIÈME SECTION**LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTES VIS-À-VIS DU DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL**

1. Une enseignante du primaire enseigne de multiples disciplines au fil d'une année scolaire : le français, les mathématiques, les arts, etc. Elle doit aussi toucher au domaine de l'univers social.

Quelle est votre compréhension du domaine de l'univers social contenu à l'intérieur du programme de formation (compétences, composantes, savoirs, etc.)?

2. QUESTIONS À PROPOS DE L'HISTOIRE

- 2.1 À quoi pensez-vous lorsque je dis le mot HISTOIRE?
- 2.2 Quelle est votre définition de l'histoire?
- 2.3 Comment avez-vous développé cette vision de l'histoire?
- 2.4 Cette vision est-elle partagée par vos collègues?
- 2.5 Cette représentation a-t-elle été modifiée avec les années? Si oui, quand? Pourquoi? Comment?

3. QUESTIONS À PROPOS DE LA GÉOGRAPHIE

- 3.1 À quoi pensez-vous lorsque je dis le mot GÉOGRAPHIE?
- 3.2 Quelle est votre définition de la géographie?
- 3.3 Comment avez-vous développé cette vision de la géographie?
- 3.4 Cette vision est-elle partagée par vos collègues?
- 3.5 Cette représentation a-t-elle été modifiée avec les années? Si oui, quand? Pourquoi? Comment?

4. QUESTIONS À PROPOS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

- 4.1 À quoi pensez-vous lorsque je dis ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ?
- 4.2 Quelle est votre définition de l'éducation à la citoyenneté?
- 4.3 Comment avez-vous développé cette vision de l'éducation à la citoyenneté?
- 4.4 Cette vision est-elle partagée par vos collègues?
- 4.5 Cette représentation a-t-elle été modifiée avec les années? Si oui, quand? Pourquoi? Comment?

5. Privilégiez-vous certaines disciplines du volet univers social dans votre enseignement?

- 5.1 Si oui, pourquoi?
- 5.2 Enseignez-vous les disciplines de l'univers social « ensemble » ou « séparément »?

6. Selon vous, pourquoi enseignons-nous ces disciplines aux élèves du primaire?

7. Est-ce vraiment pertinent pour les élèves du primaire?

TROISIÈME SECTION**LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTES VIS-À-VIS DE
L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL**

1. Quelle place devrait-on accorder à l'enseignement de l'univers social à l'intérieur d'une planification?

- 1.1 Comment avez-vous développé cette vision de l'enseignement de l'univers social?
- 1.2 Cette vision est-elle partagée par vos collègues?
- 1.3 Cette représentation a-t-elle été modifiée avec les années? Si oui, quand? Pourquoi? Comment?

2. Dans votre enseignement, accordez-vous la même importance :

- Aux savoirs;
- Aux compétences;
- Au développement de l'analyse et de la capacité réflexive chez l'élève?

3. Quels sont les outils avec lesquels vous enseignez en univers social (accessoires, livres, dispositifs pédagogiques, etc.)?

4. Êtes-vous satisfaite de ce matériel? Pourquoi?

4.1 Sinon, qu'aimeriez-vous avoir comme outils de travail?

5. Quelles sont les formules pédagogiques que vous privilégiez dans votre enseignement de l'univers social?

6. L'enseignement de l'univers social devient-il plus facile avec les années?

7. L'univers social s'enseigne-t-il aisément à tous les niveaux?

8. Êtes-vous au courant des recherches menées en didactique... surtout dans le domaine de l'univers social?

9. Pour certaines enseignantes, le domaine de l'univers social se prête bien à l'enseignement interdisciplinaire. Qu'en pensez-vous?

10. Les cours en univers social au primaire préparent-ils adéquatement les élèves pour le secondaire? Pourquoi?

Annexe 3

Grille de codage

La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement. Étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois

Projet de thèse de doctorat – Université de Montréal

Par Vincent Rousson

STRUCTURE DE FICHE THÉMATIQUE – VERSION 7

OS1) Représentations des enseignantes (R) vis-à-vis du domaine de l'univers social (US) et de ses disciplines (HIS, GÉO, EDC)		
RUBRIQUES (OU LA QUESTION)	CATÉGORIE (OU LES TYPES DE RÉPONSES)	
R1) RUSdsprogramme	<ul style="list-style-type: none"> • RUSdsprogramme-nesertpas 	
R2) RHIS	R2.1) MotHIS	
	R2.2) DefHIS	
	R2.3) ProvenanceRHIS	<ul style="list-style-type: none"> • ProvenanceRHIS-parents • ProvenanceRHIS-études • ProvenanceRHIS-voyage • ...
	R2.4) RHISpartagéecoll	<ul style="list-style-type: none"> • CHISpartagéecoll-oui • CHISpartagéecoll-non • CHISpartagéecoll-mitigée • CHISpartagéecoll-Ne sais pas • ...
	R2.5) ModificationRHIS	<ul style="list-style-type: none"> • ModificationRHIS-oui • ModificationRHIS-non
R3) RGÉO	R3.1) MotGÉO	
	R3.2) DefGÉO	
	R3.3) ProvenanceRGÉO	<ul style="list-style-type: none"> • ProvenanceRGÉO-parents • ProvenanceRGÉO-études • ProvenanceRGÉO-voyage • ...
	R3.4) RGÉOpartagéecoll	<ul style="list-style-type: none"> • RGÉOpartagéecoll-oui • RGÉOpartagéecoll-non • RGÉOpartagéecoll-mitigée • RGÉOpartagéecoll-Ne sais pas

	R3.5) ModificationRGÉO	<ul style="list-style-type: none"> • ModificationRGÉO-oui • ModificationRGÉO-non
R4) REDC	R4.1) MotEDC	
	R4.2) DefEDC	
	R4.3) ProvenanceREDC	<ul style="list-style-type: none"> • ProvenanceREDC-parents • ProvenanceREDC-études • ProvenanceREDC-voyage • ...
	R4.4) REDCpartagécoll	<ul style="list-style-type: none"> • REDCpartagécoll-oui • REDCpartagécoll-non • REDCpartagécoll-mitigée • REDCpartagécoll-Ne sais pas
	R4.5) ModificationREDC	<ul style="list-style-type: none"> • ModificationREDC-oui • ModificationREDC-non
R5) Place DisciplinesEUS	R5.1) PlaceDisciplineEUS-Priviliée	<ul style="list-style-type: none"> • PDEUS-PrivHIS • PDEUS-PrivGÉO • PDEUS-PrivEDC • PDEUS-Privnon
	R5.2) DisciplinesEUS-Enseignées	<ul style="list-style-type: none"> • PDEUS-EnseignéeENS • PDEUS-EnseignéeSEP
R6) PourquoiEUSprimaire		
R7) PertinenceEUSprimaire		<ul style="list-style-type: none"> • PertinenceEUSprimaire-oui • PertinenceEUSprimaire-non

OS2) Représentations des enseignantes vis-à-vis de l'enseignement (E) de l'univers social (REUS)	
RUBRIQUES (OU LA QUESTION)	CATÉGORIE (OU LES TYPES DE RÉPONSES)
R7) PlaceEUSdsplanif	
R8) ProvenanceREUS	<ul style="list-style-type: none"> • ProvenanceREUS-parents • ProvenanceREUS-études • ...
R9) REUSpartagécoll	<ul style="list-style-type: none"> • REUSpartagécoll-oui

	<ul style="list-style-type: none"> • REUSpartagéecoll-non • REUSpartagéecoll-mitigée • REUSpartagéecoll-Ne sais pas
R10) ModificationREUS	<ul style="list-style-type: none"> • ModificationREUS-oui • ModificationREUS-non •
R11) ImportanceS-C-AR (Savoir/Compétence/Analyse réflexive)	<ul style="list-style-type: none"> • ImportanceSCAR-égale • ImportanceSCAR-S • ImportanceSCAR-C • ImportanceSCAR-AR • ...
R12) OutilsEUS	<ul style="list-style-type: none"> • OutilsEUS-utilisés • OutilsEUS-satisfaction • OutilsEUS-souhait
R13) FormulesPEDprivilégiées	<ul style="list-style-type: none"> • FormulesPEDprivilégiées-par projet • FormulesPEDprivilégiées-maquettes • FormulesPEDprivilégiées-débatsdiscussion • FormulesPEDprivilégiées-coopérative • ...
R14) EUSplusfacileavecannée	<ul style="list-style-type: none"> • EUSplusfacileavecannée-oui • EUSplusfacileavecannée-non • EUSplusfacileavecannée-mitigée
R15) EUSfaciletousniveaux	<ul style="list-style-type: none"> • EUSfaciletousniveaux-oui • EUSfaciletousniveaux-non • EUSfaciletousniveaux-mitigée
R16) ConnaissancesRecherchedidUS	<ul style="list-style-type: none"> • ConnaissancesRecherche-DIDUS-oui • ConnaissancesRecherche-DIDUS- non
R17) OpinionInterdisciplinaritéetEUS	
R14) Préparationpoursecondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Préparationpoursecondaire-oui • Préparationpoursecondaire-non • Préparationpoursecondaire-mitigée

Annexe 4

Lettre de consentement de la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois



Commission scolaire
de l'Or-et-des-Bois

Centre administratif

Le 18 octobre 2006



Objet : Votre demande d'autorisation en vue d'une étude avec des enseignants du primaire de notre commission scolaire

Monsieur,

J'ai bien pris connaissance de votre lettre du 3 octobre dernier, par laquelle vous sollicitiez mon autorisation pour effectuer une étude de cas, en collaboration avec quelques membres de notre personnel enseignant, afin de recueillir des données pour votre doctorat.

Je ne peux qu'acquiescer à votre demande, car je considère que le milieu de l'éducation se doit de collaborer à ce type de recherche.

J'apprécierais cependant que les directions d'établissement en soit informées à l'avance tout en respectant la liberté du personnel enseignant d'y participer ou non.

À la fin de votre doctorat, un retour auprès des personnes qui vous auront offerts leur collaboration serait grandement apprécié.

Je vous souhaite tout le succès escompté et vous prie de croire, Monsieur, en l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le directeur général,



c. c. Directions des écoles primaires de la CSCB

799, boulevard Furiel, Val-d'Or (Québec) J9P 2L4
Téléphone : (819) 825-4220 - Télécopieur : (819) 825-5105

Annexe 5

Certificat d'éthique de l'Université de Montréal

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE
- 4 ÈME RENOUELEMENT -

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu du formulaire de suivi qui lui a été fourni, conclut que le projet de recherche suivant respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal.

Titre du projet **Les représentations des enseignants du primaire à propos du domaine de l'univers social et de son enseignement. Étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois**

Étudiant requérant 
Candidat au doctorat
Didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Direction 
Didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

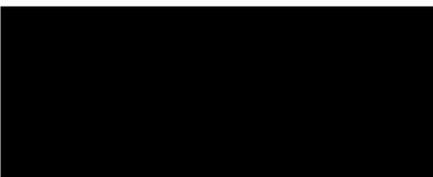
Financement Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

	<u>06/01/2014</u> Date de renouvellement*	<u>01/02/2015</u> Date de prochain suivi
	<u>29/11/2012</u> Date de dernier suivi	<u>01/02/2015</u> Date de fin de validité

* Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent.

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

