Document generated on 07/17/2025 2:52 p.m.

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec

Study of Teaching Practices in Social Studies at the Primary School Level: The Case of Pre-Service Teachers in the Context of Practice Teaching in Quebec

Estudio de las prácticas de enseñanza en Ciencias Humanas en la educación primaria: el caso de futuros docentes en contexto de formación práctica en Quebec

Anderson Araújo-Oliveira

Volume 15, Number 2, 2012

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1018457ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1018457ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Araújo-Oliveira, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *15*(2), 64–96. https://doi.org/10.7202/1018457ar

Article abstract

Set against the contextual backdrop of dual reforms implemented over the past 10 years in Quebec (primary school and initial teacher education curricula), this research aimed to characterize teaching practices in social studies among future primary teachers in the context of practice teaching. To do so, we undertook a twofold reading of practices: a first reading based on analysis of data collected through observations of what pre-service teachers do in class, and a second reading based on analysis of data collected through interviews before and after classroom activity, with emphasis on the meaning the teachers give to their actions. The results suggest that the current perspective centred on the critical and reflective function is not yet strongly reflected in the practices of pre-service teachers or in their statements about these practices. Even if future teachers are aware of the new and official orientations, they interpret and adapt them according to a number of factors, including the practices of their mentor teachers, their past experiences and their comfort level in the discipline.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2013

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation

vol. 15 nº 2, 2012, p. 64 à 96

Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire: le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec

Anderson Araújo-Oliveira

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire: le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec

Résumé

Ayant comme toile de fond le double contexte de réformes mises en œuvre au cours des dix dernières années au Québec (*curricula* du primaire et de la formation initiale des enseignants), cette recherche visait à caractériser les pratiques d'enseignement en sciences humaines chez de futurs enseignants du primaire en contexte de formation en milieu de pratique. Pour ce faire, nous avons réalisé une double lecture des pratiques: une première lecture à partir de l'analyse des données recueillies par observation de ce que les futurs enseignants font en classe, et une deuxième lecture à partir de l'analyse des données recueillies par entretiens, avant et après l'action en classe, en s'attardant au sens qu'ils donnent à leur action. Les résultats laissent entrevoir que la perspective actuelle centrée sur la fonction critique et réflexive se reflète encore peu dans les pratiques des futurs enseignants et dans leur discours sur celles-ci. Même si les futurs enseignants sont conscients des nouvelles orientations officielles, ils les interprètent et les adaptent en

fonction de plusieurs facteurs, parmi lesquels les pratiques de leur enseignant associé, les attentes d'autres formateurs, leurs expériences antérieures et leur degré d'aisance dans cette discipline.

Mots-clés: pratiques d'enseignement, sciences humaines, enseignement primaire, formation en milieu de pratique, futurs enseignants

Study of Teaching Practices in Social Studies at the Primary School Level: The Case of Pre-Service Teachers in the Context of Practice Teaching in Quebec

Abstract

Set against the contextual backdrop of dual reforms implemented over the past 10 years in Quebec (primary school and initial teacher education curricula), this research aimed to characterize teaching practices in social studies among future primary teachers in the context of practice teaching. To do so, we undertook a twofold reading of practices: a first reading based on analysis of data collected through observations of what pre-service teachers do in class, and a second reading based on analysis of data collected through interviews before and after classroom activity, with emphasis on the meaning the teachers give to their actions. The results suggest that the current perspective centred on the critical and reflective function is not yet strongly reflected in the practices of pre-service teachers or in their statements about these practices. Even if future teachers are aware of the new and official orientations, they interpret and adapt them according to a number of factors, including the practices of their mentor teachers, their past experiences and their comfort level in the discipline.

Key words: teaching practices, social studies, primary education, practice teaching, pre-service teachers

Estudio de las prácticas de enseñanza en Ciencias Humanas en la educación primaria: el caso de futuros docentes en contexto de formación práctica en Quebec

Resumen

Teniendo como escenario de fondo el doble contexto de las reformas implementadas en los últimos diez años en Quebec (*curricula* de la educación primaria y formación inicial docente), esta investigación tenía por objetivo caracterizar las prácticas de enseñanza en Ciencias Humanas en futuros docentes de educación primaria, en el contexto de formación práctica. Para llevarla a cabo realizamos una doble lectura de las prácticas: la primera a partir del análisis de los datos recogidos por medio de la observación de lo que los futuros docentes hacen en sus clase y, la segunda lectura a partir del análisis de los datos provenientes de entrevistas realizadas antes y después de la acción en clase, deteniéndonos en el sentido que los docentes atribuyen a su acción. Los resultados evidencian que la perspectiva actual, focalizada en la finalidad crítica y reflexiva de la disciplina, está poco presente tanto en las prácticas de los futuros docentes como en su discurso. Aunque los futuros docentes son conscientes de las orientaciones oficiales actuales, las interpretan y adaptan en función de varios factores entre los cuales aparecen las prácticas de su profesor asociado (docente tutor en la escuela), las expectativas de otros formadores, sus experiencias previas y su grado de experticia en esta disciplina.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, Ciencias Humanas, educación primaria, formación práctica, futuros docentes

1. Introduction

Les préoccupations sous-jacentes à cette recherche doctorale trouvent leur origine dans le double contexte de refonte curriculaire dans lequel le Québec s'est engagé au cours de la dernière décennie, soit le contexte du curriculum du primaire et celui du curriculum de formation à l'enseignement.

Dans la mouvance de la refonte curriculaire au primaire (Gouvernement du Québec, 2001*a*), l'enseignement des sciences humaines, désignées par le terme «domaine de l'univers social (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté)», a été restructuré tant dans les fondements sous-jacents à la démarche d'enseignement et d'apprentissage que dans les contenus et leur organisation. Centré sur une approche par compétences selon laquelle les apprentissages disciplinaires doivent contribuer au développement d'un savoir agir mobilisable dans des situations complexes et variées ainsi que sur une nouvelle conception du processus d'enseignement-apprentissage d'inspiration constructiviste, cet enseignement doit contribuer maintenant à la triple finalité socioéducative attribuée à l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier) en permettant à l'élève «de construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé» (*Ibid*., p. 165).

Pour ce faire, le *Programme de formation de l'école québécoise* préconise un ensemble interrelié de compétences disciplinaires qui doivent être développées tout au long de la scolarisation primaire: construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société au premier cycle du primaire (élèves de 6 et de 7 ans); lire l'organisation d'une société sur son territoire; interpréter le changement dans une société et sur son territoire et s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire pour le deuxième (élèves de 8 et de 9 ans) et le troisième cycle (élèves de 10 et de 11 ans). Le développement de ces compétences implique, d'une part, d'analyser dans une perspective synchronique et diachronique des réalités sociales d'ici et d'ailleurs, d'aujourd'hui et d'autrefois et, d'autre part, de les mettre en perspective selon une logique chronologique (*Ibid*.). Cependant, ces compétences ne peuvent être élaborées indépendamment du développement et de l'application d'une démarche

rigoureuse et systématique qui vient appuyer cette construction sur une base rationnelle et réflexive.

Inscrite dans une orientation axée sur la fonction critique et réflexive qui privilégie l'effort de questionnement, d'objectivation et de distanciation dans l'étude du phénomène humain, l'intervention éducative de l'enseignant en sciences humaines doit mettre en place les conditions médiatrices, organisationnelles, didactiques et pédagogiques les plus favorables. Il doit organiser son action sur la base des connaissances antérieures de ses élèves et favoriser des situations de conflit intellectuel à partir desquelles les élèves seront amenés à entreprendre une certaine démarche d'apprentissage. Sa tâche ne consiste plus à transmettre des savoirs disciplinaires jugés importants, mais plutôt à organiser et à mettre en place des situations qui permettent aux élèves de construire, sur la base de la problématisation d'une facette du réel social et humain, un rapport aux savoirs, au monde dans lequel ils vivent et à eux-mêmes.

Or, les nouvelles orientations ne transforment pas automatiquement les pratiques d'enseignement. Elles requièrent un investissement significatif en termes de formation des enseignants, particulièrement en matière de formation initiale. C'est en ce sens que de nouvelles directives ont été également proposées pour la formation des futurs enseignants afin de la mettre en étroite relation avec le *Programme de formation de l'école québécoise.* Ces nouvelles directives préconisent le développement de la part des futurs enseignants d'une compréhension approfondie des différents savoirs disciplinaires à enseigner ainsi que la capacité de les rendre à la portée de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2001*b*). L'actualisation de cette formation doit être réalisée au regard des fondements d'une approche de formation professionnalisante des enseignants par le développement des différentes compétences professionnelles. Ainsi, centrée sur une orientation professionnalisante du métier et sur le développement de compétences professionnelles, la formation initiale à l'enseignement doit dorénavant s'orienter vers le développement d'un processus réflexif de l'enseignant autour de sa propre pratique. Celle-ci constitue alors un espace original et autonome d'apprentissage et de formation, le passage obligé vers la professionnalisation (Altet, 1998; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998).

Dans ce contexte, les savoirs scientifiques, et plus particulièrement ceux issus des recherches sur les pratiques d'enseignement, sont sollicités pour alimenter une formation professionnalisante et une intervention éducative de type constructiviste, voire socioconstructiviste. Comme le rappellent Tardif *et al.* (*Ibid*.), les orientations actuelles en matière de professionnalisation du métier d'enseignant supposent non seulement des changements dans la formation initiale, mais requièrent également que la recherche s'efforce de l'éclairer afin de fournir aux futurs enseignants des connaissances issues de l'analyse des pratiques enseignantes. La recherche sur les pratiques devient ainsi un élément indispensable pour la formation dans une optique de renouvellement des pratiques au regard d'une triple fonction (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002): une fonction opératoire qui vise à assurer une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité de l'intervention éducative; une fonction de formation centrée sur le développement de l'expertise et la construction identitaire et une fonction théorique visant la production de connaissances sur les pratiques, «la visée heuristique traditionnelle de la recherche» (*Ibid.*, p. 136), qui consiste à décrire, à comprendre et, éventuellement, à expliquer l'organisation des pratiques (Bru, 2002).

Toutefois, malgré l'abondance de recherches réalisées en sciences de l'éducation portant sur les pratiques d'enseignement un peu partout dans le monde (André, Simões, Carvalho et Brzenzinski, 1999; Araújo-Oliveira, Lebrun et Lenoir, 2009; Armento, 2001; Clanet, 2006; González et Ribeiro, 2003; Kulesza, 1997; Lebrun, Lenoir, Araújo-Oliveira et Chalghoumi, 2005; Lenoir, Maubant, Lebrun, Zaid, Lacourse, Araújo-Oliveira et Habboub, 2011; Miñana Blasco, 2009; White, 2001), force est de reconnaître que les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les futurs enseignants qui cheminent actuellement dans de nouveaux *curricula* de formation à l'enseignement et qui sont formés dans l'optique d'actualisation du curriculum de formation au primaire restent très peu documentées, notamment dans le champ des sciences humaines. Centrées majoritairement sur l'analyse d'un ou de plusieurs aspects des *curricula* de formation au primaire (la pratique prescrite) (Lenoir, 2002; Lenoir et Laforest, 1994), sur l'analyse des manuels et matériels scolaires (les supports matériels aux pratiques) (Allard et Landry, 2006; Boutonnet, 2009; Éthier, 2006; Lebrun et Gagné, 2007; Moreau, 2005; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001) et sur les représentations des enseignants et futurs

enseignants à l'égard de différents aspects de leurs pratiques (les pratiques déclarées) (Lebrun, Hasni et Jemel, 2007; Lebrun, Araújo-Oliveira et Lenoir, 2010; Lebrun, Hasni et Oliveira, 2008; Lebrun, Lenoir, Araújo-Oliveira, Morin et McConnell, 2011; Lebrun, 2006), ces recherches ont été réalisées en grande partie en lien avec le curriculum antérieur axé sur une perspective de la pédagogie par objectifs d'inspiration neobéhavioriste et portent sur des sujets issus des programmes de formation des années 1990, ou même avant. Quelles sont les caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines mises en œuvre par de futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec? Telle est la question générale qui a guidé cette recherche.

Le présent texte comporte trois sections. Après avoir défini le cadre d'analyse auquel nous avons eu recours pour l'étude des pratiques d'enseignement de futurs enseignants en sciences humaines, nous présentons les procédures méthodologiques utilisées. Enfin, les résultats, qui permettent de dégager les caractéristiques des pratiques des futurs enseignants du primaire en sciences humaines, sont présentés et discutés dans la troisième et dernière section du texte.

2. Cadre d'analyse: l'intervention éducative en sciences humaines

Le cadre d'analyse construit afin de permettre au chercheur d'analyser et d'interpréter les données s'appuie sur le concept d'intervention éducative[1] défini comme «l'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves des processus d'apprentissage appropriés» (Lenoir,

[1] Le recours à cette notion repose, entre autres, sur la possibilité d'approcher les pratiques d'enseignement à partir d'une articulation entre différentes dimensions et différentes phases de la pratique, de mettre en évidence l'interaction entre les élèves et l'enseignant et de souligner la fonction médiatrice centrale de l'enseignant agissant sur le rapport d'apprentissage qui s'établit entre les élèves et les objets de savoir (Lenoir *et al*., 2002). La notion d'intervention éducative «se centre sur l'agir de l'intervenant et elle a l'avantage de prendre en compte les composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, des savoirs et un ou plusieurs enseignants dans un contexte socio-éducatif et socioculturel spécifique, sans privilégier pour autant l'une ou l'autre de ces composantes». (*Ibid*., p. 5)

Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002, p. 12). Par conséquent, puisque l'enseignement des sciences humaines au primaire a pour finalité première la construction de la réalité afin de mieux connaître, comprendre et expliquer le phénomène humain pour pouvoir agir (Lebrun et Lenoir, 2001), nous comprenons l'intervention éducative en sciences humaines comme l'ensemble des actions intentionnelles mises en œuvre par un enseignant, en mettant en place les conditions les plus propices pour permettre à l'élève de recourir à un processus d'abstraction appliqué à un segment du réel humain afin de produire une représentation symbolique de ce réel, soit la réalité[2].

En premier lieu, le concept d'intervention éducative implique que celle-ci ne soit pas simplement une action. Elle constitue une action sociale intentionnelle, dirigée, finalisée, légitimée (Nélisse, 1997). Pour Audigier (1993), ce sont les finalités qu'on associe à l'enseignement et à l'apprentissage des sciences humaines qui lui donnent du sens, c'est-à-dire l'orientation et la signification des objets d'apprentissage (savoirs, savoir-faire et savoir être) choisis et intégrés dans les situations proposées aux élèves, des actions éducatives mises en œuvre afin d'assurer l'apprentissage. Ces finalités, ajoutent Lebrun (2002) et Le Roux (2005), précisent l'apport spécifique de cet enseignement à la formation des nouvelles générations et constituent une sorte de justification vis-à-vis de la société de son insertion dans le parcours scolaire.

En deuxième lieu, ce concept sous-tend que l'intervention éducative soit indissociable du concept de médiation. Il faut néanmoins distinguer deux types de médiation: la médiation cognitive qui lie le sujet à l'objet du savoir et la médiation pédagogicodidactique qui lie l'enseignant à la médiation cognitive, la seconde précédant, provoquant et organisant la première (Weisser, 2007). Ces deux médiations sont distinctes, mais elles s'interpellent et interagissent entre elles. Entendue au sens strict, la médiation en tant que dimension

[2] En possédant le réel humain comme objet d'étude et plus particulièrement les innombrables interactions entre les êtres humains, les sciences humaines et sociales visent à reconstruire une partie du réel humain, à le décrire et à l'expliquer. En ce sens, avoir le réel humain comme objet d'étude, souligne Goldmann (1967), implique que le mandat premier des sciences humaines et sociales soit d'essayer de comprendre la multiplicité d'actions et d'interactions humaines, les buts poursuivis par les hommes, la signification qu'avaient pour eux leurs comportements et leurs actions dans le temps et dans l'espace, car la réalité des phénomènes humains comporte, au-delà de la signification consciente (pensée et intention des acteurs impliqués), une signification qui est objective, c'est-à-dire une explication distancée de l'action, une construction intellectuelle de cette action en tant que réalité.

intrinsèque repose sur la thèse que la réalité, soit-elle humaine, physique ou sociale, relève d'une construction de la part du sujet humain spatiotemporellement déterminée. Il «s'agit d'une action qui passe par le détour nécessaire d'un système objectif de régulation, lui-même étant objet d'une construction» (Lenoir *et al.*, 2002, p. 17). La médiation cognitive résulte donc de la rupture que le sujet établit avec l'objet en produisant une représentation de cet objet (Lenoir, 1996). Par contre, entendue dans son sens large, en tant que dimension extrinsèque, la médiation pédagogicodidactique désigne plutôt, «la fonction sociale qui consiste à aider l'individu à percevoir et à interpréter son environnement. Une personne, le médiateur, en aide une autre à reconnaître certaines caractéristiques importantes, physiques ou sociales de son expérience présente ou passée, en les sélectionnant et en les organisant. Bref, le médiateur aide l'individu à donner un sens à l'univers» (Schwebel, Maher et Fagley, 1990, p. 297). Cette médiation relève alors d'une action extérieure et constitue un moyen concret d'intervention. Pour Lenoir *et al.* (2002), elle est pédagogicodidactique en ce qu'elle fait appel à la fois aux dimensions didactiques de structuration et de gestion des contenus et aux dimensions psychopédagogiques d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle (rapport aux élèves) et organisationnelle (rapport à la gestion du temps, de l'espace, des comportements, etc.) des apprentissages.

Si le concept de médiation met en évidence la rencontre fondamentale entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage où le premier constitue une action (médiation extrinsèque) visant à favoriser le second (médiation intrinsèque), il faut reconnaître, en troisième lieu, qu'une telle rencontre ne peut se réaliser que par la mise en œuvre des dispositifs de formation appropriés. Par dispositifs, nous comprenons avec Vandendorpe (1999), l'environnement symbolique ou matériel «aménagé de manière à offrir à certaines actions ou à certains événements des conditions de réalisation optimales» (p. 199). En ce sens, pour que l'élève s'engage dans une démarche d'apprentissage visant la construction de la réalité humaine et sociale, il revient à l'enseignant, d'une part, de concevoir un ensemble d'activités qui l'amènent à mettre en cause ses représentations initiales à l'égard d'un objet d'apprentissage donné, ce qui conduit à un véritable questionnement (lequel ne lui est pas donné de l'extérieur, mais vient de lui, dans un effort pour poser et construire le problème) et à son tour conduit à une phase d'organisation d'une

recherche et de mise en forme du savoir (Rey, 2001, 2008). D'autre part, il revient à l'enseignant de mettre à la disposition des élèves les ressources matérielles nécessaires à la réalisation des activités proposées.

En dernier lieu, l'intervention éducative se déploie au sein de différentes phases interreliées (Lenoir *et al*., 2002; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001). La phase préactive constitue l'ensemble des actions de planification de l'enseignant en prenant pour base les orientations curriculaires, les savoirs des élèves et les conditions historiques et contextuelles de la situation éducative. La phase interactive, quant à elle, constitue l'action à proprement parler où entrent en jeu les conditions pédagogiques, didactiques et organisationnelles. Autrement dit, c'est la mise en situation des éléments prévus dans la phase de préaction. Enfin, la phase postactive renvoie à l'ensemble des procédures d'autoévaluation qui suivent l'action de l'enseignant en classe (évaluation de la mise en œuvre, réflexion sur les gestes posés, sur les tâches proposées, etc.).

De cette trame conceptuelle découle ainsi la nécessité d'envisager les pratiques des futurs enseignants du primaire en sciences humaines à partir de trois axes d'analyse complémentaires et indissociables:

a) Le premier fait référence au «pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines au primaire?», ce qui renvoie aux finalités socioéducatives qui président à l'enseignement des sciences humaines;

b) Le deuxième axe, c'est-à-dire «sur quoi porte l'enseignement des sciences humaines au primaire?», renvoie aux objets d'enseignement aménagés par l'enseignant et qui deviennent objets d'apprentissage à être acquis par les élèves;

c) Enfin, le troisième a trait à la fois au «comment enseigne-t-on les sciences humaines au primaire?», qui renvoie aux dispositifs didactiques privilégiés, ainsi qu'au «avec quoi enseigne-t-on les sciences humaines au primaire?», qui fait référence aux dispositifs matériels auxquels font appel les futurs enseignants pour soutenir leur intervention et, par le fait même, les apprentissages des élèves.

3. Cadre méthodologique: une double lecture des pratiques d'enseignement

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons privilégié une démarche méthodologique qui s'inscrit davantage dans une perspective qualitative de la recherche en éducation. Concrètement, nous avons approché les pratiques d'enseignement en sciences humaines selon une démarche méthodologique que Marcel (2002) qualifie d'une double lecture de la pratique: une première lecture à partir de l'analyse des données recueillies par observation systématique de ce que font réellement les enseignants en classe et une deuxième lecture à partir de l'analyse des données recueillies par entretiens, avant et après l'actualisation en classe, en s'attardant davantage au sens et aux significations que l'enseignant attribue à son intervention.

Le schéma suivant (figure 1) offre une synthèse de la démarche méthodologique et de son lien avec le cadre d'analyse sous-jacent à la présente étude.

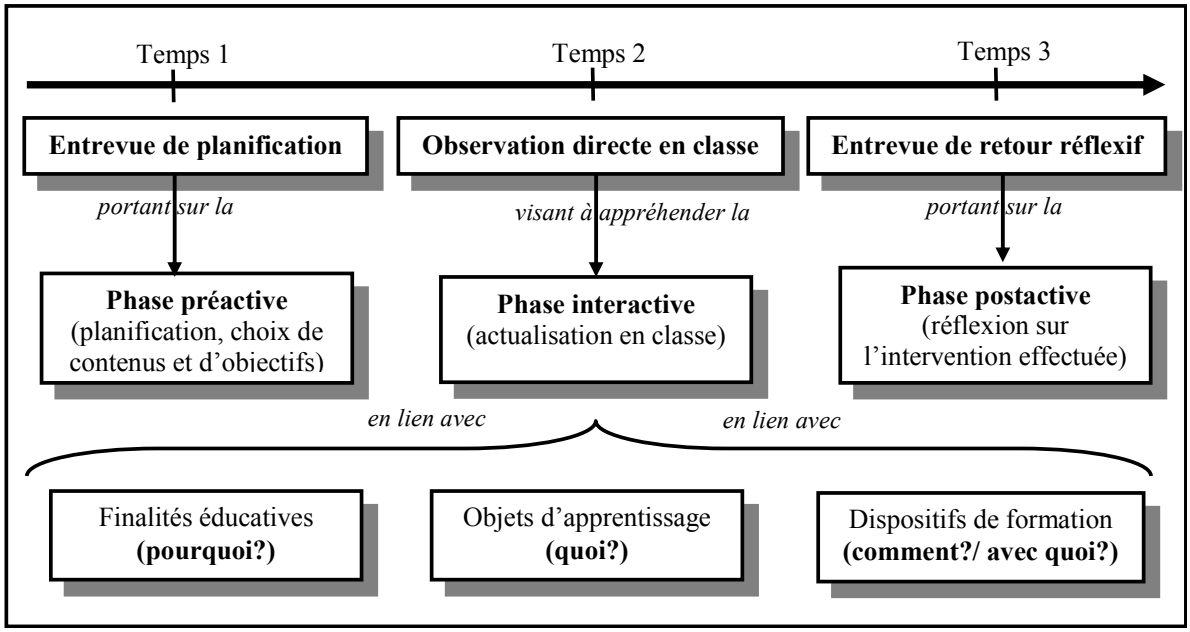

Figure 1. Démarche méthodologique de la recherche

Il faut bien comprendre ici que cette démarche ne vise pas à découper la pratique des futurs enseignants en parties isolées, ou silos, mais plutôt de la saisir en recourant à des dispositifs variés de recueil de données pouvant couvrir les différentes phases de l'intervention éducative et de la cerner à partir de plusieurs données complémentaires. En ce sens, cette démarche méthodologique vise à décrire et à comprendre le phénomène étudié tel qu'on peut l'observer dans le milieu socioculturel. Le savoir ainsi produit sera toujours situé dans une culture, dans un contexte et dans une temporalité (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000).

3.1 Les participants à l'étude

L'échantillon de futurs enseignants qui ont participé à cette étude doctorale est composé de neuf finissants du programme de Baccalauréat en enseignement au primaire et au préscolaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ces sujets comportent quelques caractéristiques communes à partir desquelles nous les avons retenus pour l'étude. Il s'agit donc de neuf sujets qui:

a) étaient inscrits à l'activité *Stage en responsabilité professionnelle* (SPP 411), c'est-à- dire le dernier des quatre stages qu'ils doivent réaliser obligatoirement;

b) avaient complété avec succès les deux cours de *Didactique des sciences humaines* (SHP 113 et SHP 323) offerts dans leur programme de formation initiale;

c) avaient accepté de participer à la présente recherche en collaborant aux trois étapes du processus de collecte de données.

Cet échantillon est composé en grande majorité de femmes (huit) âgées de 22 à 27 ans et possédant pour la plupart une formation collégiale (Diplôme général d'études collégiales) dans le domaine des sciences humaines. Quoiqu'il s'agisse d'un échantillon de convenance

de type non probabiliste constitué par des sujets qui ont accepté librement et volontairement de participer à la recherche (*voluntary sample*) (Beaud, 2006), il permet de couvrir l'ensemble des niveaux de formation du primaire. Deux futurs enseignants étaient dans une classe de premier cycle, quatre effectuaient leur stage dans une classe de deuxième cycle et trois participants intervenaient au troisième cycle.

3.2 La collecte des données

La collecte de données a été effectuée en trois temps consécutifs, suivant les trois phases de l'intervention éducative. Les futurs enseignants ont d'abord participé à une entrevue semi-dirigée portant sur une activité d'enseignement-apprentissage que nous avons qualifiée d'entrevue de planification. Ces entrevues ont été suivies d'une période d'observation directe en classe de cette même activité. Suite à l'observation, une seconde entrevue individuelle, dite entrevue de retour réflexif, a été réalisée auprès de chaque participant.

3.2.1 Les entrevues semi-dirigées

Pour accéder aux phases préactive et postactive de l'intervention éducative des futurs enseignants, deux guides d'entrevues ont été élaborés en lien avec les trois axes d'analyse issus du cadre conceptuel. Le guide d'entrevue de planification visait, d'une part, à recueillir des informations générales concernant la conception des futurs enseignants au regard de l'enseignement des sciences humaines au primaire et, d'autre part, des informations sur l'activité planifiée. Pour sa part, le guide d'entrevue de retour réflexif a permis aux futurs enseignants, suite à la réalisation de l'activité, de porter un regard rétrospectif sur leur action et ainsi clarifier, compléter ou valider les données recueillies lors de l'entrevue de planification.

3.2.2 Les observations en classe

Afin d'avoir accès à la phase interactive de l'intervention éducative, l'activité planifiée a fait l'objet de l'observation directe du chercheur. Dans le but d'éviter le problème du peu de traces laissées par l'observation (Quivy et Van Campenhoudt, 1995), cette dernière a été réalisée par le biais de la vidéoscopie. Le recours à la vidéoscopie présente actuellement un intérêt majeur en termes de progression dans la connaissance des pratiques d'enseignement, dans la mesure où le chercheur peut avoir un regard plus englobant du cheminement structuré par l'enseignant, sans se contenter de ce qu'il dit au sujet de ses pratiques (Maubant, Lenoir, Routhier, Araújo-Oliveira, Lisée et Hassani, 2005).

3.3 Le traitement des données

Le traitement des données a été réalisé par l'entremise d'une analyse descriptive traditionnelle simple en ayant recours à la méthode d'analyse de contenu (Bardin, 2007; Bonville, 2000; Landry, 1997) et selon les trois phases suivantes: préparation du matériel, préanalyse et codage des données.

3.3.1 Préparation du matériel

Dans le cas des données recueillies par l'entremise des entrevues semi-dirigées, la préparation du matériel a consisté essentiellement en la rédaction des verbatim d'entrevue, c'est-à-dire la transcription mot à mot du contenu de l'entrevue en fonction de chacune des questions et des sous-questions posées à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. De son côté, la préparation des données issues des observations directes a consisté en premier lieu en une transformation préalable des prélèvements vidéo réalisés en données audiovisuelles de type *MPEQ-4* vidéo compatibles avec le logiciel de traitement du son et de l'image choisi

pour l'analyse (Transana). Par la suite, nous avons procédé à un visionnement global de chacune des vidéoscopies de manière à réaliser la rédaction des verbatim du discours des futurs enseignants.

Une fois ce matériel préparé, nous avons procédé à la préparation de notre environnement de travail sur le logiciel Transana en créant ce qu'on appelle les épisodes, c'est-à-dire en mettant d'abord en lien, pour chaque participant, les archives électroniques des données visuelles contenant l'image captée de leur activité, les archives de type audio avec le contenu du discours de différents sujets et les archives de type texte contenant la transcription de leur discours. Des repères temporels ont été également introduits à cette étape afin de synchroniser chaque mot ou groupe de mots prononcés par l'enseignant ou par les élèves à leurs données audio et visuelles respectives.

3.3.2. Préanalyse

Pour ce qui est des données issues des entrevues, nous avons, dans un premier temps, effectué plusieurs lectures préliminaires des verbatim dans le but de nous mettre en contact avec le contenu à analyser. Cette lecture n'avait pas pour objectif de repérer les indicateurs ou de construire des catégories d'analyse. Elle s'est centrée davantage sur une vue d'ensemble du document. Des notes personnelles ainsi que des remarques ont été prises tout au long de cette première lecture afin de guider le chercheur dans son processus de compréhension de la logique interne du discours des répondants. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une nouvelle lecture beaucoup plus systématique des verbatim. Cette lecture a permis le repérage de nombreux segments du discours (expressions, phrases, paragraphes) pertinents par rapport à chaque question posée lors de l'entrevue. Cette procédure a débouché sur la construction de fiches synthèses individuelles pour chaque sujet. Dans un troisième temps, nous avons procédé à une relecture de chaque fiche synthèse construite antérieurement afin de regrouper les différents segments du discours des répondants autour de catégories thématiques pertinentes par rapport aux questions posées.

Ce travail a été réalisé en respectant le plus possible les unités de sens repérées dans le verbatim et le plus près possible du discours des sujets eux-mêmes.

En ce qui a trait aux données audiovisuelles, nous avons effectué également plusieurs lectures des verbatim accompagnées de nombreux visionnements des activités enregistrées de manière à s'imprégner du matériel qui ferait l'objet de notre analyse. Par la suite, nous avons procédé à la construction des synopsis individuels pour chaque épisode observé, de manière à réaliser une description détaillée et précise de chaque action posée par l'enseignant. Inspiré des travaux de recherches développés par le Groupe romand d'analyse du français enseigné (Schneuwly, Cordeiro et Dolz, 2005), le synopsis constitue un outil méthodologique qui sert à décrire, à condenser et à découper des séquences d'enseignement-apprentissage. Dans le cadre de notre recherche, l'élaboration des synopsis a été réalisée en deux temps: le découpage de la pratique et la structuration du synopsis.

Le découpage de la pratique comporte trois opérations qui se font pratiquement de façon simultanée. En utilisant la plateforme Transana, il s'agissait de visionner l'enregistrement vidéo, de noter parallèlement au verbatim chaque nouvelle action réalisée par l'enseignant et d'ajuster les repères temporels afin que chaque action réalisée par les sujets concernés corresponde temporellement à leur discours et à leur image. Ce découpage est accompagné de l'introduction de commentaires généraux ou de pistes de réflexion pour l'interprétation.

Pour sa part, la structuration des synopsis a consisté à organiser de manière hiérarchique les différentes actions observées. Il s'agissait, dans un premier temps, d'identifier la macrostructure de la période d'observation selon la logique interne donnée par le futur enseignant à sa pratique, c'est-à-dire le découpage temporel (périodisation de l'activité, les grands moments de l'activité) ainsi que les éléments qui assurent la transition entre un moment et un autre. En d'autres mots, il fallait identifier les principales étapes de la période observée, ce qui correspondait à un premier niveau hiérarchique (étape 1, étape 2, étape 3, etc.). En deuxième lieu, l'accent portait sur la microstructure de l'activité. Il s'agissait, par là, d'identifier et de regrouper à l'intérieur de chaque grand moment les différentes actions réalisées par les futurs enseignants, ce qui correspondait à un deuxième niveau beaucoup plus précis de hiérarchisation ou encore à une lecture verticale de la pratique.

Chaque action identifiée est décrite selon le type d'action réalisée (faire observer, donner des informations, etc.), l'objet de l'action (faits, concept, habiletés, etc.), la modalité d'opérationnalisation de l'action (questionnement, exposé, échanges, etc.), le contexte de réalisation de l'action (individuel, équipe, etc.), le support matériel utilisé (manuel scolaire, cahier d'exercices, etc.) et la modalité d'utilisation du matériel (source d'information, source d'exercices, etc.).

La structuration des synopsis a été réalisée de façon exhaustive, en reflétant fidèlement ce qui est observé et en respectant le plus possible les données recueillies.

3.3.3 Codage des données

Une fois le système catégoriel établi et validé, nous avons effectué le codage de l'ensemble des verbatim d'entrevues et des synopsis des pratiques observées. Afin d'assurer la meilleure fiabilité possible de ce processus, nous avons procédé à un double codage, c'est-à-dire que le chercheur a réalisé le codage sur l'ensemble des données (verbatim et synopsis) à deux moments différents, à un mois d'intervalle. Enfin, les données qualitatives obtenues par cette l'analyse descriptive ont fait l'objet d'une compilation numérique selon chacune des catégories dégagées. Cette compilation visait à faire ressortir de manière générale les rationnels qui dominent pour chaque aspect analysé.

4. Résultats et interprétations: caractéristiques des pratiques des futurs enseignants

Le tableau 1 présente une vue d'ensemble des principaux résultats obtenus pour les trois axes d'analyse définis dans le cadre conceptuel en fonction de chacun des dispositifs de collecte de données utilisés. Cette vue synthétique permet de relever certaines convergences dans les pratiques des futurs enseignants en sciences humaines au primaire ainsi que dans le discours qu'ils entretiennent à propos de ces pratiques.

Tableau 1

Synthèse des principaux résultats

Axes d'analyse	Entrevue de planification	Observation en classe	Entrevue de retour réflexif
Finalités éducatives	- Prédominance des finalités patrimoniales et civiques - Contribution aux missions de l'école par l'insertion sociale des élèves, le développement d'attitudes sociales et l'acquisition de connaissances factuelles	Sans objet	Sans objet
Objets d'apprentissage	- Connaissances factuelles - Habiletés techniques - Attitudes sociales	- Connaissances factuelles - Habiletés techniques	- Connaissances factuelles - Habiletés techniques - Les apprentissages prévus ont été réalisés
Dispositifs didactiques	- Phase 1: Expression des perceptions/rappel des connaissances - Phase 2: Présentation du contenu/observation d'illustrations - Phase 3: Exercices/ vérification des acquis	- Phase 1: Fait exprimer perceptions/rappelle des connaissances - Phase 2: Donne informations/ fait observer des illustrations - Phase 3: Propose exercice/ vérifie compréhension - Peu de place octroyée aux élèves - Modalités de mise en œuvre relativement dirigées	- Modifications liées à l'organisation temporelle et aux tâches proposées aux élèves - Modifications en lien avec la gestion de la classe et le manque d'intérêt des élèves
Dispositifs matériels	- Matériel de base (manuel, cahier d'activités) et matériel produit par le futur enseignant - Matériel utilisé comme source d'informations et d'exercices - Matériel choisi selon son utilité pour l'enseignant et ses caractéristiques intrinsèques	- Matériel de base (manuel, cahier d'activités) et matériel produit par le futur enseignant - Matériel utilisé comme source d'informations et d'exercices	- Satisfaction basée sur les caractéristiques intrinsèques au matériel, sa capacité à susciter la motivation des élèves, son utilité pour l'enseignant. - Difficultés liées au manque de familiarité vis-à-vis du matériel et de l'insuffisance de matériel. - Aucune mesure prise afin de contrer ces difficultés

4.1 Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines au primaire?

Les résultats obtenus témoignent du fait que les finalités attribuées à l'enseignement des sciences humaines par les futurs enseignants placent leur intervention éducative plutôt du côté des finalités patrimoniales et civiques. Ces finalités présupposent le développement d'un sentiment d'appartenance par la transmission d'un corpus de connaissances de base sur la société et la formation d'un citoyen responsable selon les normes et valeurs prédominantes dans cette société. En effet, la grande majorité des unités de sens dégagées renvoie à leur apport au processus de socialisation des élèves par la transmission d'une représentation du monde partagé et, au-delà, des conduites normées. L'importance d'un tel enseignement résiderait surtout dans son apport au développement d'attitudes socialement acceptables «(apprendre à devenir tolérant, la démocratie, tout ça, comprendre et accepter la différence» [S7]; «s'ouvrir aussi sur les différences. Mettre un peu fin aux préjugés qu'il peut y avoir face aux différences. Essayer de comprendre pourquoi les autres peuvent agir comme ça» [S2]) ainsi qu'au développement d'une connaissance de quelques jalons historiques et du fonctionnement de la société d'appartenance de l'élève pour mieux s'adapter («C'est essentiel que les enfants connaissent la société et la culture dans laquelle ils sont» [S9]; «Découvrir ce qui est différent, que ce soit par rapport à l'argent, au paysage, à la culture des gens» [S5]).

Or, la volonté de réaffirmer la fonction cognitive de l'école, qui s'appuie sur une nouvelle configuration disciplinaire qui sous-tend que l'enseignement des sciences humaines vise le développement de la pensée critique, de l'autonomie intellectuelle, de la capacité de questionnement, etc., ne semble pas trouver son corollaire dans les pratiques et discours des futurs enseignants. En ce sens, force est de reconnaître que la socialisation et la fonction identitaire traditionnellement attribuée à l'enseignement des sciences humaines, et qui renvoie à l'adhésion à des valeurs communes et à la cohésion sociale, demeurent prégnantes dans le discours des futurs enseignants.

Il faut noter que la socialisation constitue une mission importante de l'école québécoise telle que véhiculée dans le discours officiel depuis les années 1990 et l'enseignement des

sciences humaines ne peut pas être insensible à cette réalité. En ce sens, l'adhésion des futurs enseignants du primaire aux finalités patrimoniales et civiques n'est pas nécessairement contradictoire par rapport aux perspectives ministérielles qui affirment que: «dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion: elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du vivre ensemble» (Gouvernement du Québec 1997, p. 9).

Toutefois, à nos yeux, il importe, à l'instar de Van Haecht (2005), de s'interroger sur la conception de socialisation que préconise le discours ministériel et celle sur laquelle se fondent les pratiques des futurs enseignants. S'agirait-il d'une vision minimaliste en tant que processus délibéré et programmé d'intégration d'un individu à un groupe ou système social par inculturation, c'est-à-dire par l'imposition d'attitudes et de conduites sociales moulées aux règles, aux normes et aux valeurs en vigueur dans la société? Ou s'agirait-il plutôt d'une vision maximaliste qui considère la socialisation comme un processus plus large de l'insertion progressive et réflexive d'un être humain dans la vie sociale et culturelle?

4.2 Sur quoi porte l'enseignement des sciences humaines au primaire?

Les résultats laissent entrevoir que les pratiques des futurs enseignants reposent principalement sur le développement d'apprentissages de nature factuelle. Elles renvoient essentiellement à un ensemble d'informations, de faits remémorés dans un instant précis, d'événements et de phénomènes concrets et singuliers et à des données propres à un domaine de connaissance («pour la culture générale peut-être, les dates importantes […]. La réforme a changé, mais c'est toujours resté, donc Jacques Cartier, la fondation des deux grandes villes […] pour la culture générale» [S4]; «une base de connaissances sur les caractéristiques de chacune des sociétés, les différentes caractéristiques qu'on peut retrouver pour chaque société […]. Leur situation géographique, où est-ce qu'elles se situent, comment elles en sont arrivées là, comment elles vivent, leur mode de vie» [S9]).

La centration sur les objets d'apprentissage de l'ordre du savoir factuel transparait également dans les pratiques observées. Hormis la présentation de l'activité et les actions en

lien avec la transmission des consignes (centrées sur des aspects organisationnels) ainsi que l'expression des perceptions des élèves (centrée sur des expériences vécues), les connaissances factuelles constituent le principal objet sous-jacent à la plupart des actions mises en œuvre par les futurs enseignants.

Devant ces résultats, nous serions donc tentés d'inférer que, dans la mesure où les connaissances factuelles sont privilégiées dans les pratiques mises en œuvre par les futurs enseignants du primaire de notre étude, l'enseignement de cette discipline en contexte de formation en milieu de pratique à l'école primaire est très peu conceptuel. Il est au contraire beaucoup plus factuel et instrumental dans la mesure où cet enseignement est centré sur l'apprentissage de faits historiques, de noms de personnages importants, de dates, de repères temporels et spatiaux estimés utiles dans la vie, etc. De nature plutôt factuelle, ces savoirs correspondent en grande partie aux savoirs essentiels suggérés par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001*a*). Toutefois, dans la perspective ministérielle, ces savoirs essentiels ne constituent que des moyens qui permettront aux élèves de construire une grille de lecture du monde humain et social. Ici encore, la nouvelle configuration disciplinaire semble avoir peu d'écho dans les discours et dans les pratiques observées.

4.3 Comment enseigne-t-on les sciences humaines au primaire?

Les résultats révèlent un engagement rapide de l'élève dans une phase d'observation d'images ou de réalisation d'exercices après une phase qui alterne entre un élément déclencheur peu contextualisé et la présentation/exposition du contenu à acquérir. On passe ainsi de l'expression des perceptions initiales des élèves ou de la récapitulation des connaissances acquises antérieurement à une étape de réalisation centrée sur l'observation/description d'images et l'exposition d'informations sur le contenu sans nécessairement poser un problème aux élèves, encore moins l'ancrer dans le réel de l'élève.

Les pratiques des futurs enseignants escamotent ainsi largement le processus de problématisation indispensable à la construction des connaissances (Fabre, 1999). Tout au plus, les futurs enseignants amorceront l'activité avec des questionnements qui visent à faire

exprimer les perceptions des élèves à propos d'un élément donné en lien avec le contenu de l'activité, pour ensuite transmettre le contenu jugé important.

À défaut de mettre en œuvre une situation qui fait appel à la construction d'une situation problématique comme point de départ de l'apprentissage, les résultats révèlent également que l'accession au savoir reposerait davantage sur le recours à un dispositif didactique qui oscille entre le modèle traditionnel de type «explication-application» et le modèle traditionnel renouvelé de type «observation-compréhension-application» (Rey, 2001).

Le dispositif «explication-application» repose sur une pédagogie de la révélation en privilégiant un processus de transmission d'un savoir préétabli selon diverses modalités d'intervention tels les exposés magistraux et l'exercisation, par exemple. Cette dyade, «exposé d'un contenu par l'enseignant – réalisation d'exercices par l'élève», a d'ailleurs été monnaie courante dans les pratiques observées. À ce sujet, il faut reconnaître avec Rey (2008) que le recours à un tel dispositif traditionnel peine à avoir du sens auprès des élèves au regard de leur processus d'apprentissage: «même si l'élève a écouté et retenu l'exposé du savoir, […] il n'est pas sûr qu'il saura le mettre en œuvre dans un exercice. Car il y a une distance considérable entre les mots du discours enregistré et les procédures requises par l'activité intellectuelle» (p. 59).

De son côté, le dispositif de type «observation-compréhension-application» propose de mettre d'abord l'élève en contact avec le phénomène à étudier pour l'amener à en dégager, à partir de l'observation, les caractéristiques propres à ce phénomène, son fonctionnement. Il s'ensuit une phase d'application ou d'exercisation destinée à consolider les acquis. Dans les pratiques observées des futurs enseignants, la rupture avec l'enseignement traditionnel que plusieurs participants affirment avoir connu lorsqu'ils étaient élèves au primaire repose en grande partie sur la mise en œuvre d'activités d'observation d'illustrations et de discussion collective à propos des éléments observés.

Bien qu'une démarche d'apprentissage soit préconisée dans le cadre de ce dispositif, cette dernière renvoie plutôt à une démarche centrée sur la découverte de l'élève. Or, est-ce que cette perspective empirico-inductive qui postule que la construction des connaissances

ne serait que le résultat de l'enregistrement par l'élève des données tangibles et immédiates déjà présentes et organisées dans le monde extérieur serait suffisante pour assurer les apprentissages et permettre ainsi aux élèves de construire sur le plan intellectuel la réalité humaine? Pas nécessairement. Pour Rey (2001), le caractère véritablement actif de l'apprentissage tel que conçu dans ce modèle est discutable. Même si l'élève est en action grâce à la mise en place d'une activité d'observation, la construction du savoir n'est pas assurée «puisque, sous formes diverses, des indices lui sont donnés pour qu'il saisisse par observation ce qu'on avait décidé qu'il devrait découvrir» (p. 38).

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que l'observation peut constituer un dispositif approprié en tant que phase préalable de sensibilisation à une question et à sa production formelle. Cependant, dans les pratiques analysées, les situations d'observation ne donnaient jamais lieu à de vrais questionnements à être traités par la suite par la mise en œuvre d'une démarche de recherche. Au contraire, ces observations conduisaient plutôt au «vrai» savoir qui venait confirmer ou infirmer les perceptions des élèves.

4.4 Avec quoi enseigne-t-on les sciences humaines au primaire?

Enfin, en ce qui concerne l'utilisation des dispositifs matériels, les résultats révèlent une utilisation prédominante des matériels dits de base (manuel de l'élève, guide d'enseignement, ouvrages de référence, etc.) dans les pratiques. Ces matériels sont ainsi utilisés tant par les enseignants dans les phases préactive et interactive de leur intervention (ex.: donner des pistes pédagogiques, donner des exemples, poser des questions, etc.) («J'utilise beaucoup le guide du maître, puis l'objectif est vraiment clairement écrit dans chaque activité qu'on fait, les savoirs essentiels aussi, puis le déroulement» [S5]) que par les élèves pendant la réalisation de la classe (ex.: lire un texte, chercher des réponses, faire des exercices, observer une illustration, etc.) («La manière qu'ils doivent les utiliser, c'est vraiment faire une lecture page par page et discuter ensemble de la page. Est-ce qu'on est capable de répondre à une question?» [S6]; «Bien, ils vont avoir leur livre […]. Ensuite, leur cahier d'activités, quand je vais leur demander de remplir des petites questions» [S5]).

Or, bien que les manuels scolaires assurent une fonction médiatrice importante, d'une part, entre le curriculum de formation et les enseignants et, d'autre part, entre les élèves et les savoirs auxquels ils sont confrontés dans leurs apprentissages (Gouvernement du Québec, 2007), il ne faut pas perdre de vue que ces matériels présentent des limites importantes: démarche d'apprentissage rigide, problématisation et conceptualisation déficientes des savoirs, savoirs décontextualisés de leur processus de production, etc. (Lebrun, 2002; Spallanzani *et al.*, 2001).

Les résultats mettent également en évidence l'existence d'une utilisation moindre, mais tout aussi importante des ressources didactiques qui relèvent de la propre construction des futurs enseignants (ex.: affiches, fiches d'information ou d'exercices, matériel de manipulation, etc.). En effet, plusieurs futurs enseignants affirment en entrevue que pour éviter de rester constamment attachés aux manuels scolaires, ce qui, selon eux, serait très peu motivant pour les élèves, ils optent pour fabriquer parfois leurs propres ressources. Est-ce que ce recours important au matériel didactique qu'ils construisent eux-mêmes serait la conséquence d'une certaine reconnaissance de la part des futurs enseignants des nombreuses lacunes des manuels scolaires en sciences humaines? Serait-il plutôt une conséquence de la rareté de ressources matérielles pour l'enseignement de cette discipline (comme l'indiquent les futurs enseignants en entrevue)? Ou serait-ce encore une exigence de leur processus de formation en milieu de pratique?

Par ailleurs, peu importe la nature du matériel didactique utilisé par les futurs enseignants, la façon dont ce matériel est exploité en classe de sciences humaines reste sensiblement la même. Ainsi, afin de réaliser son intervention éducative, les futurs enseignants recourent prioritairement, d'une part, au manuel scolaire qui sert à la fois de source importante d'informations à transmettre ou à découvrir par les élèves et de support visuel dans le cadre des activités axées sur l'observation. D'autre part, ils font appel surtout aux cahiers d'exercices des élèves ainsi qu'aux fiches d'exercices produites par eux-mêmes. Ces deux ressources constitueraient une source importante d'exercices pour le développement des apprentissages.

Enfin, les résultats permettent de constater que les matériels sont choisis en fonction, d'une part, de leur potentiel à servir de sources d'inspiration pour les planifications et les pratiques des futurs enseignants (suggestions d'activités pédagogiques, exemples de situations d'apprentissage, etc.) et, d'autre part, de leur capacité à motiver les élèves. Par ailleurs, parmi les raisons évoquées pour justifier le choix de tels matériels, peu d'entre elles renvoient à l'importance qu'ils joueraient en tant que médiateur entre les élèves et une facette du réel humain prise comme objet d'étude. Ils sont ainsi choisis en prenant rarement en considération les caractéristiques et la nature même des savoirs en jeu. En ce sens, une intervention éducative centrée exclusivement sur les manuels scolaires choisis sans égard aux apprentissages en jeu peut être contradictoire avec la raison d'être de cette discipline qui est celle de permettre aux élèves la construction de la réalité. On peut relever au moins trois éléments qui suggèrent cette contradiction.

Premièrement, l'utilisation du manuel scolaire dans la phase préactive pour préparer les situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation peut prédéfinir les actions de l'enseignant et, de la sorte, limiter le rôle de médiateur important qu'il joue dans le processus cognitif qui s'établit entre l'élève et les objets du savoir. Comme le manuel offre «en apparence tous les éléments nécessaires à la construction des savoirs, il pourrait donc remplacer le professeur puisqu'il contient non seulement le savoir, mais aussi son élaboration et même la vérification de son appropriation» (Borne, 1998, p. 15).

Deuxièmement, dans la mesure où les pratiques des futurs enseignants sont centrées sur la transmission d'un corpus de connaissances factuelles sur la société et la culture par une modalité qui oscille entre la «transmission-application» et l' «observation-compréhension-application», une utilisation presque exclusive de ce type de matériel peut amener à considérer plutôt les savoirs comme préexistant au sujet humain et indépendants de son existence, devant être ingurgités par l'élève et non construits.

Troisièmement, l'accent mis sur le manuel scolaire peut également limiter le travail cognitif de l'apprenant, travail d'ailleurs essentiel à la construction des savoirs, dans la mesure où l'élève doit s'approprier une vision du monde véhiculée par le manuel plutôt que de s'engager dans un processus de conceptualisation de la réalité.

5. Conclusion

Les résultats dont nous venons de discuter laissent entrevoir que la perspective actuelle centrée sur la fonction critique et réflexive dont se réclame l'enseignement des sciences humaines au primaire se reflète encore peu dans les pratiques des futurs enseignants et dans leur discours portant sur celles-ci. Il faut rappeler ici le constat fait par Audigier (1995*a*, 1995*b*) au sujet des pratiques des enseignants en histoire, géographie et éducation civique au primaire. D'après cet auteur, malgré des différences liées au contexte social, politique, historique et pédagogique un peu partout dans le monde, quatre caractéristiques essentielles se sont peu à peu associées à l'enseignement des sciences humaines et sociales, en l'occurrence l'enseignement de résultats, le refus du politique, la construction d'un référent consensuel et le réalisme des savoirs. À ce sujet, de nombreuses études qui se sont attardées à comprendre les pratiques des enseignants et futurs enseignants en sciences humaines et sociales (ex.: Lebrun et Lenoir, 2001; Lebrun *et al.*, 2008; Monteiro, 2005; Niclot et Philippot, 2008; Silva, Gonçalvez, Bacci et Cunha, 2009; Spallanzani *et al.*, 2001) en témoignent également. Ces caractéristiques semblent aussi s'appliquer aux pratiques des futurs enseignants qui ont participé à notre étude.

Considérant ces résultats, nous posons, en reprenant les propos de Santos (2002), l'hypothèse suivante: même si les futurs enseignants sont conscients, notamment par la force de leur formation initiale, des nouvelles orientations officielles, comme tout acteur de l'éducation (formateurs, enseignants, chercheurs, etc.), ils les interprètent et les adaptent en fonction de plusieurs facteurs, parmi lesquels leur contexte de travail, les pratiques de leur enseignant associé, les attentes d'autres formateurs, leurs expériences antérieures et leur degré d'aisance dans cette discipline.

Cette hypothèse met en évidence que la formation à l'enseignement centrée sur une perspective de professionnalisation qui lie la réflexion critique sur les objets d'enseignement à la planification, au pilotage, à l'évaluation, à la gestion de la classe, à l'adaptation de l'enseignement, doit, au-delà des changements et ajustements des contenus de la formation

initiale, faire valoir une structure qui permet davantage l'intégration des différentes composantes de la formation initiale. En d'autres termes, et en reprenant les réflexions de Tardif *et al.* (1998), sous le sceau de la professionnalisation, la formation doit être centrée sur le développement du praticien réflexif en articulant davantage la formation épistémologique, pédagogique et didactique à la formation en milieu de pratique.

Pour conclure, nous tenons à souligner que même si cette recherche n'apporte pas de réponses définitives aux nombreuses questions qu'elle soulève, elle représente une contribution importante et originale à la description et à la compréhension de ce que font réellement les futurs enseignants du primaire en contexte de formation initiale dans la lignée de ce que Marcel *et al.* (2002) qualifient de la triple fonction de la recherche sur les pratiques. Il s'agit de produire de nouveaux savoirs en vue de construire des cadres de référence des pratiques observées (visée théorique) pouvant éventuellement être transposés en dispositifs de formation à l'enseignement (visée de formation) et ainsi, quoique entrelacées à d'autres sources de connaissance de nature non scientifique, contribuer à l'évolution des pratiques d'enseignement (visée opératoire).

Tout d'abord, cette étude a mis de l'avant une double lecture des pratiques d'enseignement mises en œuvre par de futurs enseignants, permettant de dépasser les limites inhérentes à l'analyse des pratiques à partir du discours sur celles-ci – ce qui est l'usage le plus courant dans la recherche – pour se garder d'assimiler ces discours aux pratiques réellement effectuées. En effet, cette thèse a mis en place un dispositif complexe d'analyse qui repose, d'une part, sur ce que font concrètement les futurs enseignants en classe et, d'autre part, sur le sens qu'ils donnent à leurs actions.

De plus, cette recherche lève le voile sur des pratiques d'enseignement de futurs enseignants qui cheminent actuellement dans de nouveaux programmes de formation à l'enseignement et qui sont formés dans l'optique d'application de l'actuel curriculum de formation de sciences humaines au primaire, phénomène peu documenté dans la littérature scientifique au Québec. Elle constitue en fait un corpus de connaissances sur les finalités sous-jacentes aux pratiques, sur les objets d'apprentissage privilégiés ainsi que sur les dispositifs didactiques et matériels mis en œuvre pour permettre à l'élève de construire la

réalité sociale et humaine. C'est en ce sens que nous croyons que les résultats de cette thèse permettront d'alimenter la réflexion de l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation à l'enseignement, notamment, les didacticiens, les responsables de stages ainsi que tout enseignant qui accompagne les futurs enseignants sur le terrain.

En fait, avec la diffusion de certains des résultats obtenus dans des revues scientifiques et/ou professionnelles, nous sommes convaincus que cette recherche contribuera à la réflexion des chercheurs et des formateurs non seulement au Québec, mais partout ailleurs où la formation à l'enseignement et l'analyse des pratiques sont devenues des enjeux majeurs pour la réussite des réformes éducatives en cours et se trouvent au cœur même de la recherche en éducation.

Références

Allard, M. et Landry, A. (2006). Le manuel d'histoire, reflet des programmes? Un cas d'exception: l'œuvre du professeur André Lefebvre. *In* M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (p. 61-78). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant-professionnel et une culture professionnelle d'acteur? *In* M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 71-86). Paris: PUF.

André, M., Simões, R.H.S., Carvalho, J.M. et Brzenzinski, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, *68*, 301-309.

Araújo-Oliveira, A., Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2009). Étude critique de la documentation scientifique brésilienne relative à l'analyse des pratiques enseignantes. *Revue canadienne de l'éducation, 32*(2), 285-316.

Armento, B. J. (2001). Research on teaching social studies. *In* V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 942-951). New York, NY: Macmillan.

Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie.* Thèse de doctorat, Université de Paris 7, Paris.

Audigier, F. (1995*a*). Enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, citoyenneté et transmission de valeurs. Texte rédigé à l'intention de la Commission Delors. Paris: INRP.

Audigier, F. (1995*b*). Histoire et géographie: Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirale – Revue de recherches en éducation, 15*, 61-89.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Quadrige/Presses universitaires de France (1re éd. 1977).

Beaud, J.-P. (2006). L'échantillonnage. *In* B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 211-242) (4e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1984).

Bonville, J. (2000). *L'analyse de contenu des médias: de la problématique au traitement statistique*. Bruxelles: De Boeck.

Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire*. Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie

Boutonnet, V. (2009). L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté. Mémoire de maîtrise en didactique (univers social), Université de Montréal, Montréal.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie, 138*, 63-74.

Clanet, J. (2006). *Élaboration d'un instrument de référence pour l'observation des pratiques enseignantes*. (Rapport de recherche). Toulouse: Groupe des pratiques enseignantes (GPE), Centre de recherche Éducation Formation Insertion (CREFI), Université de Toulouse II le Mirail.

Éthier, M.-A. (2006). Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique. *Revue canadienne de l'éducation, 29*(3), 650-683.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire.* Paris: PUF.

Goldmann, L. (1967). Épistémologie de la sociologie. *In* J. Piaget (dir.), *Logique et connaissance scientifique* (992-1018). Paris: Gallimard.

González, E. et Ribeiro, A. (2003). A prática pedagógica em sala de aula como objeto de estudo: elementos para um estado da arte. *Educação Unisinos*, *7*(13) (Disponible sur CD-Rom).

Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001*a*). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001*b*). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2007). *L'approbation du matériel didactique.* Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Kulesza, W.A. (1997). Para onde vai a pesquisa en ensino de ciências? *Temas em educação, 6*, 92-98.

Landry, R. (1997). L'analyse de contenu. *In* B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 329-356) (3e éd). Québec: PUQ (1re éd. 1984).

Le Roux, A. (2005). *Didactique de la géographie* (3e éd.). Caen: PUC (1re éd. 1997).

Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative sous-jacents aux prescriptions relatives à la pratique enseignante en sciences humaines au troisième cycle du primaire.* Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Lebrun, J. et Araújo-Oliveira, A. (2009). La planification des situations d'enseignement-apprentissage. *In* J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques* (p. 247-267). Montréal: Chenelière éducation.

Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVII*(3), 569-594.

Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVII*(3), 569-594.

Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A. et Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines: quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation, 33*(1), 1-30.

Lebrun, J., Hasni, A. et Jemel, S. (2007). Place et rôle des manuels scolaires en sciences et en sciences humaines et sociales au primaire: résultats d'une enquête menée auprès des futurs enseignants québécois. *In Actes de colloque international Critical analysis of*

school science textbooks. Hammamet (Tunisie): IOSTE, Biohead-Citzen, Ardist. (Disponible sur CD-Rom).

Lebrun, J., Hasni, A. et Oliveira, N. (2008). Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement. *In* G. Baillat et A. Hansi (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 217-247). Sherbrooke: Édition du CRP.

Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira, A. et Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire: regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. *In* C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 265-285). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira, A., Morin, M.-P. et McConnell, A. C. (2011). Characteristics and contributions of school subjects at the primary level: Results of a survey of primary pre-service teachers from four Quebec universities. *Educational Review, 63*(2), 159-177.

Lebrun, N. (2006). Représentations de la démocratie chez des groupes de futurs enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation, 29*(3), 635-649.

Lebrun, N. et Gagné, C. (2007). La didactique des sciences humaines et les réformes de 1905 à 1964 telles que vues à travers les manuels et les programmes. *In* M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain.* Québec: Presses de l'Université du Québec (Disponible sur CD-Rom).

Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. *In* C. Raisky et M. Caillot (dir.), A*u-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck.

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 et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 130-164). Québec: Presses de l'Université Laval.

Lenoir, Y. et Laforest, M. (1994). Rapports au savoir et programme québécois de sciences humaines au primaire. *Revue canadienne de l'éducation, 19(*4), 431-447.

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. *Esprit Critique*, *4*(4). Document téléaccessible à l'adresse <http//www.espritcritique.org/>.

Lenoir, Y., Maubant, P., Lebrun, J., Zaid, A., Lacourse, F., Araújo-Oliveira, A. et Habboub, E.M. (2011). Des zones d'ombre dans l'analyse des pratiques d'enseignement.

In P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire.* (p. 91-127). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie, 138*, 103-104.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie, 138*, 135-170.

Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araújo-Oliveira, A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Dossiers des sciences de l'éducation, 14*, 61-76.

Miñana Blasco, C. (2009). La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo, control, reflexividad y política. *Pensamiento educativo, 44-45,* 53-76.

Monteiro, A.M. (2005). Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino da história. *Cadernos Cedes, 25*(67), 333-347.

Moreau, D. (2005). Les manuels, transmission simple ou contribution originale? Analyse de trois manuels d'histoire nationale. *In* M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (p. 255-276). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Nélisse, C. (1997). L'intervention: catégorie floue et construction de l'objet. *In* C. Nélisse (dir.), *L'intervention: les savoirs en action* (p. 17-43). Sherbrooke: Éditions GGC.

Niclot, D. et Philippot, T. (2008). Les ambigüités du rapport aux savoirs disciplinaires des maîtres polyvalents du primaire en France: l'exemple de l'histoire et de la géographie. *In* G. Baillat et A. Hasni (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 185-216). Sherbrooke: Édition du CRP.

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2e éd.). Paris: Dumond (1re éd. 1988).

Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. *In* Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Rey, B. (2008). *Faire la classe à l'école élémentaire* (6e éd.). Paris: ESF (1re éd. 1998).

Santos, L. (2002). Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação. *Educação e Sociedade*, *23*(80), 346-367.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Schneuwly, B., Cordeiro, G.S. et Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Dossiers des sciences de l'éducation, 14*, 77-94.

Schwebel, M., Maher, C.A. et Fagley, N.S. (1990). Le rôle de la société dans le développement des fonctions cognitives. *Perspectives, XX*(3), 293-307.

Silva, H., Gonçalvez, P., Bacci, D. et Cunha, C. (2009). Relações entre conteúdo e forma de conhecimentos e práticas pedagógicas: imaginário de futuros professores numa disciplina de licenciatura. *Educar, 34*, 53-73.

Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Introduction générale. *In* M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris: PUC.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal: PUM (1re éd. 1995).

Van Haecht, A. (2005). Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Éducation et société*, *16*, 23-28.

Vandendorpe, F. (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît: les pratiques funéraires. *Hermès, 25*, 199-205.

Weisser, M. (2007). Le savoir, médiation entre les partenaires de la relation didactique. *In* E. Prairat (dir.), *La médiation: Problématiques, figures, usages* (p. 81-99). Nancy: PUN.

White, R. (2001). The revolution in research on science teaching. *In* V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 457-471). New York, NY: Macmillan.