

Université de Montréal

La situation de l'enseignement du domaine d'apprentissage de l'univers social au  
primaire dans la hiérarchisation des matières

Par  
Audrey Lamontagne

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.) en sciences de  
l'éducation, option didactique

Août 2023

© Audrey Lamontagne, 2023

Université de Montréal

Département de didactique, Faculté de sciences de l'éducation

---

*Ce mémoire intitulé*

**La situation de l'enseignement du domaine d'apprentissage de l'univers social au  
primaire dans la hiérarchisation des matières**

*Présenté par*

**Audrey Lamontagne**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes*

**Marc-André Éthier**  
Président du jury

**Alexandre Lanoix**  
Directeur de recherche

**Mélanie Paré**  
Membre du jury

## Résumé

Ce mémoire porte sur la situation du domaine d'apprentissage de l'univers social au primaire dans la hiérarchisation des matières. En effectuant une recherche de type qualitative dans une démarche descriptive, nous avons identifié des éléments qui influencent le statut de cette matière à l'aide des réponses qui ont émergé lors d'un questionnaire de pré-entretien, ainsi que d'un entretien semi-dirigé menés auprès de cinq enseignants au primaire. Ces données nous ont permis de faire ressortir les éléments d'influence suivants : la formation initiale, le développement professionnel et le sentiment de compétence; le curriculum formel et les ressources didactiques; ainsi que le temps et la prise de décision. Les résultats vont dans le même sens que la littérature existante au sujet de la situation de l'univers social dans la hiérarchisation des matières soit qu'elle se situe au centre ou au bas de celle-ci, puis qu'elle est considérée comme moins importante que le français et les mathématiques. En revanche, notre recherche permet d'apporter des nuances à la situation de l'univers social en classe parmi les autres matières à l'aide des éléments d'influence. Notre travail avance également que le concept de stratification des matières serait plus adéquat étant donné les éléments qui expliquent la situation de la discipline dans le curriculum réel, puis qu'un simple classement n'est pas assez pour expliquer cette situation. Finalement, quelques recommandations et pistes de recherche sont présentées afin d'améliorer la situation de l'univers social au primaire, puis de poursuivre le travail entamé.

**Mots-clés** : univers social, sciences humaines et sociales, primaire, enseignants, hiérarchisation des matières, stratification des matières, curriculum

## Abstract

This thesis focuses on the situation of the social and human sciences in primary school in the subject matter hierarchy. By executing a qualitative research with a descriptive approach, we identified factors that influence the status of this subject through the responses that emerged during a pre-interview questionnaire and a semi-structured interview conducted with five primary school teachers. These data allowed us to highlight the following influencing factors: initial training, professional development and the feeling of competence; formal curriculum and didactic resources; as well as time and decision-making. The results align with existing literature about the social and human sciences in the hierarchization of subjects, placing it either at the center or towards the bottom of the hierarchy, as this subject is considered less important than French (primary language) and mathematics. However, our research brings nuances to the situation of the social and human sciences in the classroom with the help of the influencing factors. Our work also suggests that the concept of subjects stratification might be more appropriate given the elements explaining the subject's situation in the real curriculum. A simple ranking is insufficient to explain this situation. Finally, some recommendations and research avenues are presented to improve the situation of the social and human sciences in primary education and continue the work initiated.

**Keywords :** history, social and human sciences, primary education, teachers, subjects hierarchy, subjects stratification, curriculum

# Table des matières

Résumé.....	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Liste des figures .....	8
Liste des tableaux.....	9
Remerciements.....	10
Introduction.....	11
Chapitre 1. La problématique .....	13
1.1 Le programme actuel de formation en univers social au primaire.....	14
1.1.1 Le 1 <sup>er</sup> cycle du primaire .....	15
1.1.2 Le 2 <sup>e</sup> cycle et le 3 <sup>e</sup> cycle du primaire.....	16
1.2 La formation initiale des enseignants du primaire en sciences humaines et sociales, puis la réforme de 2001.....	17
1.2.1 Avant la réforme de 2001 .....	18
1.2.2 Aujourd’hui.....	19
1.3 L’enseignement des sciences humaines au primaire en classe .....	22
1.3.1 Les représentations des enseignants du primaire du curriculum d’univers social .....	23
1.3.2 Les pratiques d’enseignement exécutées en classe.....	24
1.3.3 La situation de l’enseignement de l’univers social par rapport aux autres matières selon les enseignants du primaire .....	26
1.4 La synthèse et la question générale de recherche .....	28
Chapitre 2. Le cadre de référence .....	30
2.1 Le curriculum.....	30
2.1.1 Les différentes définitions d’un curriculum.....	31
2.1.2 Le curriculum formel .....	32
2.1.3 Le curriculum implanté et le curriculum maîtrisé.....	33
2.1.4 Le curriculum caché.....	34
2.1.5 Le curriculum dans les recherches.....	35
2.2 La hiérarchisation.....	39
2.2.1 Les définitions de la hiérarchisation .....	39
2.2.2 La hiérarchisation du curriculum.....	41
2.2.3 La hiérarchisation du curriculum dans les recherches .....	44
2.2.4 La situation de l’enseignement des sciences humaines et sociales au primaire au Québec dans les dernières recherches .....	46

2.3 La synthèse et les questions spécifiques de recherche.....	49
Chapitre 3. Le cadre méthodologique.....	52
3.1 La description générale de la recherche.....	52
3.1.1 La méthode de recherche.....	52
3.1.2 Les participants.....	53
3.2 La collecte de données.....	55
3.2.1 Les outils de la collecte de données.....	55
3.2.2 Le déroulement de la collecte de données.....	58
3.2.3 L'analyse des données.....	59
3.2.4 Les considérations éthiques.....	61
3.3 La synthèse de la méthodologie.....	63
Chapitre 4. Les résultats.....	65
4.1 Participante A.....	66
4.1.1 Profil socioprofessionnel.....	66
4.1.2 Horaires complétés et raisons des choix.....	67
4.1.3 Développement professionnel et situation de l'univers social en classe.....	71
4.1.4 Bilan participante A.....	75
4.2 Participant B.....	79
4.2.1 Profil socioprofessionnel.....	79
4.2.2 Horaires complétés et raisons des choix.....	80
4.2.3 Développement professionnel et situation de l'univers en classe.....	83
4.2.4 Bilan participant B.....	87
4.3 Participante C.....	90
4.3.1 Profil socioprofessionnel.....	90
4.3.2 Horaires complétés et raisons des choix.....	91
4.3.3 Développement professionnel et situation de l'univers en classe.....	95
4.3.4 Bilan participante C.....	99
4.4 Participante D.....	103
4.4.1 Profil socioprofessionnel.....	103
4.4.2 Horaires complétés et raisons des choix.....	104
4.4.3 Développement professionnel et situation de l'univers social en classe.....	107
4.4.4 Bilan participante D.....	111
4.5 Participante E.....	115
4.5.1 Profil socioprofessionnel.....	115
4.5.2 Horaires complétés et raisons des choix.....	116
4.5.3 Développement professionnel et situation de l'univers en classe.....	120
4.5.4 Bilan participante E.....	123
4.6 Synthèse de la présentation des résultats.....	127
Chapitre 5. La discussion.....	132
5.1 Rappel de l'échantillon.....	132

5.2 Situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières.....	133
5.2.1 La formation initiale, le développement professionnel et le sentiment de compétence .....	134
5.2.2 Le curriculum formel et les ressources didactiques.....	141
5.2.3 Le temps et la prise de décision .....	145
5.2.4 La hiérarchisation des matières versus la stratification des matières .....	149
5.2.5 Synthèse .....	155
Chapitre 6. La conclusion générale.....	160
Les références .....	163
Annexe A .....	171
Annexe B .....	172
Annexe C .....	173
Annexe D .....	176
Annexe E.....	179

## Liste des figures

Figure 1 - Horaire complété représentant les préférences d'enseignement de la participante A.....	67
Figure 2 - Horaire complété représentant les matières les plus utiles pour l'avenir des élèves selon la participante A .....	68
Figure 3 - Horaire complété représentant l'enseignement habituel de la participante A..	70
Figure 4 - Horaire complété représentant les préférences d'enseignement du participant B .....	80
Figure 5 - Horaire complété représentant les matières les plus utiles pour l'avenir des élèves selon le participant B .....	82
Figure 6 - Horaire complété représentant les préférences d'enseignement de la participante C.....	91
Figure 7 - Horaire complété représentant les matières les plus utiles pour l'avenir des élèves selon la participante C.....	92
Figure 8 - Horaire complété représentant l'enseignement habituel de la participante C..	94
Figure 9 - Horaire complété représentant les préférences d'enseignement de la participante D.....	104
Figure 10 - Horaire complété représentant les matières les plus utiles pour l'avenir des élèves selon la participante D .....	105
Figure 11 - Horaire complété représentant l'enseignement habituel de la participante D .....	107
Figure 12 - Horaire complété représentant les préférences d'enseignement de la participante E .....	116
Figure 13 - Horaire complété représentant les matières les plus utiles pour l'avenir des élèves selon la participante E .....	118
Figure 14 - Horaire complété représentant l'enseignement habituel de la participante E .....	119
Figure 15 - Graphique représentant le nombre de périodes accordées à l'univers social selon les trois horaires complétés .....	152



## Liste des tableaux

Tableau 1 - Hiérarchies des matières selon le nombre de périodes accordées à chacune dans les horaires des figures 1, 2 et 3.....	75
Tableau 2 - Hiérarchies des matières selon le nombre de périodes accordées à chacune dans les horaires des figures 4 et 5.....	87
Tableau 3 - Hiérarchies des matières selon le nombre de périodes accordées à chacune dans les horaires des figures 6, 7 et 8.....	99
Tableau 4 - Hiérarchies des matières selon le nombre de périodes accordées à chacune dans les horaires des figures 9, 10 et 11.....	111
Tableau 5 - Hiérarchies des matières selon le nombre de périodes accordées à chacune dans les horaires des figures 12, 13 et 14.....	123
Tableau 6 - Représentation des moyennes du nombre de périodes accordées par les participants à l'univers social selon les trois horaires complétés .....	127
Tableau 7 - Tableau qui compare les hiérarchies des matières selon le nombre de périodes accordées à chacune dans les horaires des tableaux .....	155

## Remerciements

Il y a quelques années, j'hésitais à embarquer dans l'aventure de la maîtrise avec mémoire. Après mon baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, je ne savais pas si j'avais l'énergie de me lancer dans ce type de projet. Si ce n'était pas de toutes les personnes qui m'entourent, je n'aurais jamais fait le saut. Merci! Ce fut une expérience enrichissante et parfois pénible (oui, oui), mais ça en aura valu le coup.

D'abord, j'aimerais remercier du plus profond de mon cœur mon directeur de recherche, Alexandre Lanoix. Je te l'ai dit cette année, puis je le répète, je n'aurais jamais pu choisir une meilleure personne pour m'accompagner dans ce projet. Tu as toujours été présent, encourageant et doux. Exactement ce dont j'avais besoin dans cette expérience! Tu as suivi le rythme que je désirais, puis tu m'as poussée dans le nouveau rôle que j'ai eu la possibilité d'occuper durant ma maîtrise soit celui de chargée de cours. Sans ton aide, tout cela aurait été indigeste. Si un jour l'envie d'entamer un doctorat me prend, je t'écrirais sans hésiter une seconde.

Merci à Jeanne Dessureault et Laurence Couturier, mes chères amies de maîtrise! Grâce à vous, les cours à distance et l'écriture du mémoire ont tellement été plus agréables : mon périple a été plus doux et humain.

Merci à mes parents, Byanka Bélisle et Stéphane Lamontagne, qui m'ont partagé leur amour pour l'éducation. Vous m'avez toujours encouragé, peu importe ce que j'entamais; vous avez toujours cru en moi; vous avez toujours été fiers de ce que je faisais; vous m'avez toujours écouté et donné un amour inconditionnel. Merci infiniment pour tout votre soutien! Je vous aime.

Finalement, merci à ma conjointe, Frédérique Bergeron! Tu m'as écoutée et encouragée à prendre les meilleures décisions pour moi-même, sans jugement. Tu m'as calmée dans les moins bons moments et tu m'as toujours donné tout l'amour que tu avais. Sans ton soutien quotidien, je n'y serais pas arrivée. Je t'aime! Place aux nouvelles aventures!

## Introduction

Le français et les mathématiques, considérées comme la base, occupent une grande place en classe. Elles jouissent, entre autres, d'un nombre d'heures prescrites par le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Québec, 2020) à faire envie à toutes les autres matières obligatoires.

Les sciences humaines et sociales au primaire demeurent un sujet souvent situé au deuxième plan. Malaimée et incomprise, cette discipline « souffre de toute évidence d'un manque de valorisation institutionnelle » (Larouche et Araújo-Oliveira, 2014, p. 11). Des enseignants ne parlent pas de l'univers social<sup>1</sup> en classe au 1<sup>er</sup> cycle, gardent ce domaine pour les suppléants ou le coincent en fin d'étape de bulletin, voudraient transmettre autre chose que ce qui leur est demandé dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ – Québec, 2006), etc.

À premier abord, force est de constater que la relation entre les sciences humaines et sociales et les enseignants du primaire n'est pas considérable. Ces observations soulèvent plusieurs questionnements : Pourquoi les enseignants enseignent-ils moins l'univers social? Est-ce par sentiment d'incompétence? Si oui, pourquoi se sentent-ils de cette façon? Éprouvent-ils une pression d'enseigner les disciplines dites plus importantes? Où situent-ils la matière parmi les autres? Qu'est-ce qui influence son statut?

Cette recherche descriptive a pour objectif de mettre en lumière l'expérience professionnelle et scolaire des enseignants en exercice au primaire en lien avec l'univers social et, donc, de comprendre davantage la relation de ces intervenants avec cette

---

<sup>1</sup> Dans ce mémoire, nous utilisons parfois le terme « univers social » pour faire plus court. L'univers social fait référence au domaine d'apprentissage de l'univers social, aussi connu sous Sciences humaines et sociales.

discipline. Nous tenterons de dégager des éléments qui influencent la situation de l'univers social parmi les autres matières.

Dans un premier temps, nous présentons la problématique et notre question générale de recherche, afin de mieux saisir le contexte, ainsi que la réflexion liée à l'objet d'étude. Dans un deuxième temps, nous établissons le cadre de référence en présentant les concepts centraux utiles à l'intelligibilité du problème de notre projet, puis nous posons notre question spécifique de recherche. Dans un troisième temps, nous précisons la méthodologie employée dans le cadre de cette étude, incluant nos choix d'outils de collecte de données. Dans un quatrième temps, nous exposons les résultats obtenus, de plus que l'analyse des informations recueillies. Finalement, nous proposons des éléments de réponse à notre question de recherche, ainsi que des pistes d'exploration pour de prochains travaux.

# Chapitre 1. La problématique

Cette partie du mémoire présente la problématique de recherche qui s'intéresse à des éléments qui permettent de contextualiser l'état de l'enseignement des sciences humaines au primaire. Cette discipline demeure un sujet peu documenté (Larouche et al., 2012) et est en général délaissée depuis des décennies par les enseignants qui se concentrent davantage sur d'autres matières comme le français (Lenoir, 2014; Lenoir et al., 2000; Martineau et Soulières, 1991).

Le domaine d'apprentissage de l'univers social ou les sciences humaines et sociales (Lenoir, 2014; Rousson, 2014) sont l'ensemble des savoirs regroupant l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté, visant à construire la conscience sociale des élèves pour agir en citoyens responsables et éclairés (Québec, 2006). Cette matière possède une importance en classe, car elle est en lien direct avec les missions de l'école québécoise : l'instruction, la socialisation et la qualification (Lebrun, 2009a; Québec, 2006), en plus d'aider les élèves à mieux se connaître, puis à mieux s'expliquer d'où ils viennent (Peck, 2014). Elle permet également le développement des compétences intellectuelles, méthodologiques et conceptuelles (Martel, 2018). D'ailleurs, l'une des compétences transversales de l'ordre intellectuel du Programme de formation de l'école québécoise est « Exercer son jugement critique » (Québec, 2006, p. 20-21).

Gagnon et ses collègues (2018) indiquent que plusieurs auteurs lient la pensée critique aux caractéristiques du bon fonctionnement de la liberté de chacun, de l'exercice de la citoyenneté et de la démocratie. Le Programme de formation en enseignement secondaire (1<sup>er</sup> cycle) (Québec, 2004, cité dans Gagnon et al., 2018) offre en outre une place d'importance au jugement critique dans le domaine de l'univers social. Au primaire, les sciences humaines proposent le développement de différentes compétences pertinentes à ce niveau scolaire, mais servent aussi de porte vers le secondaire et demandent alors un enseignement complexe avec lequel les enseignants doivent être à l'aise pour amener les élèves à atteindre autant les objectifs du primaire que de la préparation au secondaire. Cependant, certains obstacles tels que la formation initiale des maîtres (Larouche, 2014)

ou la difficulté de lecture du curriculum officiel semblent compliquer la tâche des enseignants (Araújo-Oliveira, 2010; 2019).

Dans ce chapitre, nous présentons dans un premier temps le curriculum qui doit être transmis, afin de mieux comprendre ce que les enseignants ont l'obligation d'aborder, ainsi que ce qui se passe en classe actuellement. Dans un deuxième temps, nous discutons de l'évolution de la formation des enseignants en sciences humaines et du programme d'enseignement en univers social, ce qui nous permet d'avoir une meilleure vision des changements qui se sont déroulés en éducation au Québec, puis comment l'enseignement et la formation initiale des maîtres se sont adaptés à ceux-ci. Dans un troisième temps, nous observons l'enseignement de l'univers social en classe aujourd'hui. Finalement, nous présentons une synthèse de la problématique dans le but de démontrer la pertinence de la recherche et nous posons notre question générale de recherche.

## **1.1 Le programme actuel de formation en univers social au primaire**

Pour commencer, afin de mieux comprendre ce qui est enseigné en classe aujourd'hui, nous nous penchons sur l'un des documents établissant le curriculum de l'univers social : le Programme de formation de l'école québécoise que le ministère de l'Éducation a diffusé en 2001 et approuvé en 2006.

Inscrit dans le paradigme socioconstructiviste, ce programme met l'élève au centre de ses apprentissages et stipule que les visées de l'école au Québec sont d'instruire, de socialiser et de qualifier (Québec, 2006). Le programme présente d'abord une section générale qui peut être appliquée dans toutes les matières. L'un des premiers constituants est les compétences transversales. Ces dernières sont des compétences qui mobilisent un ensemble de ressources et qui se manifestent dans différents contextes, donc dans les différentes disciplines (Martel, 2018; Québec, 2006). Il y a en tout neuf compétences, réparties dans quatre ordres : intellectuel; méthodologique; personnel et social; de la communication.

Ensuite, le programme est composé des domaines généraux de formation qui représentent les thématiques de grandes questions auxquelles les élèves font face (Guillemette, 2010; Jeziorski, 2014; Québec, 2006). Ils sont dits « généraux », puisque ce sont des thématiques que toutes les disciplines peuvent étudier. Ils doivent permettre aux élèves de comprendre leur vie quotidienne et d'explorer des enjeux sociaux.

Du côté du programme d'univers social au primaire, plus spécifiquement, l'objectif principal est de « construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé » (Québec, 2006, p. 165). Ici, nous abordons ce qui est à l'étude aux différents cycles du primaire en univers social selon le Programme de formation de l'école québécoise.

### **1.1.1 Le 1<sup>er</sup> cycle du primaire**

Au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Québec, 2020) ne prévoit aucun temps à l'univers social dans la grille-matières. Cette discipline n'est donc pas évaluée. Malgré la proposition du règlement, le Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006, p. 166) demande aux enseignants du 1<sup>er</sup> cycle de travailler les sciences humaines en classe, dans le but de « [développer] des attitudes d'ouverture et de tolérance [...] », mais aussi de préparer les élèves aux apprentissages des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles. L'enseignement de l'univers social à ce cycle implique par le fait même un décloisonnement disciplinaire (Poyet, 2009). Les enseignants sont appelés à, par exemple, intégrer l'univers social en français en lisant des textes historiques.

L'un des problèmes découlant du fait que le programme n'est pas inscrit à la grille-matières par le Régime pédagogique (Québec, 2020) est que tous les enseignants du 1<sup>er</sup> cycle n'enseignent pas cette discipline (Larouche, 2014). Plusieurs croient optionnelle cette matière (Drolet, 2014).

Une compétence doit être développée durant la 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année, soit « construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société » (Québec, 2006, p. 166). Les élèves doivent alors se repérer dans le temps et l'espace; comparer des réalités sociales; identifier des caractéristiques d'un groupe, des faits de la vie de tous les jours; etc. Lors de la 1<sup>re</sup> année, les enseignants se concentrent sur les microsociétés, comme la famille ou la classe, puis en 2<sup>e</sup> année sur le cercle social élargi, tel que la région (Lebrun, 2009a).

### **1.1.2 Le 2<sup>e</sup> cycle et le 3<sup>e</sup> cycle du primaire**

Aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire, le cours de Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (univers social) doit être inscrit au bulletin de l'élève (Québec, 2006; Québec, 2020). L'un des objectifs du programme, en plus de sa visée d'ouverture sur le monde (Québec, 2006), est de donner une vision d'ensemble du territoire canadien et des points de repère de l'histoire du Québec et du Canada. Les élèves doivent développer des compétences qui les amènent à réfléchir « sur des réalités sociales et territoriales actuelles pour rechercher leur origine ou leur explication dans des réalités sociales et territoriales du passé » (Québec, 2006, p. 178). Trois compétences, qui sont les mêmes aux deux cycles, doivent être travaillées pour aborder les différents apprentissages.

La première compétence (C1) se nomme « Lire l'organisation d'une société sur son territoire ». La compétence demande aux élèves d'analyser l'organisation territoriale et l'organisation sociale d'une société à un moment précis (Québec, 2006) en localisant une société et son territoire, en associant des personnages ou des événements à l'organisation du territoire, en établissant des liens de continuité avec le présent, etc.

La deuxième compétence (C2), « Interpréter le changement dans une société et sur son territoire », demande aux élèves d'analyser une société et son territoire à deux moments différents, puis d'en faire ressortir les changements ainsi que les causes et conséquences de ceux-ci. La C2 veut également que les élèves soient en mesure de « donner sens au changement » pour trouver « comment celui-ci se perpétue dans le présent » (Québec, 2006, p. 174). Bref, les élèves doivent relever des changements, préciser les causes et les



conséquences des changements, préciser le rôle de personnages dans les changements, dégager des traces de ces changements dans le présent, etc. (Québec, 2006).

La troisième compétence (C3), « S’ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire », c’est « apprendre sur leurs différences, sur les causes et les conséquences de celles-ci et chercher leurs forces et leurs faiblesses respectives » (Québec, 2006, p. 176). Les élèves doivent donc analyser deux sociétés ou plus et leur territoire à la même époque, dans le but de faire ressortir leurs ressemblances, leurs différences, puis les causes et les conséquences de celles-ci. Elle permet aux élèves de « découvrir la coexistence d’organisations différentes » (Québec, 2006, p. 176) ayant des cultures, des modes de vie, de religions et d’organisations territoriales différentes, ce qui a pour but d’encourager l’ouverture et le respect de l’autre.

Pour travailler ces trois compétences en classe, des sociétés doivent être étudiées durant les deux cycles pour donner une vision d’ensemble de l’histoire du Québec et du Canada.

En résumé, le Programme de formation de l’école québécoise pour l’univers social est divisé en deux parties : le 1<sup>er</sup> cycle qui doit aborder l’univers social, mais sans l’évaluer; puis les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles qui doivent développer trois compétences évaluées à l’aide des sociétés prescrites au programme. Malgré le fait que les enseignants doivent travailler ces dernières avec les élèves et inscrire une note au bulletin, aucun temps précis n’est prescrit par le Régime pédagogique (Québec, 2020). Cette situation pourrait contribuer à fragiliser la discipline dans la représentation des enseignants. L’évolution de la manière dont les enseignants ont été formés pour enseigner l’univers social et la réforme de 2001 sont abordées au point suivant.

## **1.2 La formation initiale des enseignants du primaire en sciences humaines et sociales, puis la réforme de 2001**

C’est durant les années 1960 que le rapport Parent, résultat de la Commission royale d’enquête sur l’enseignement dans la province de Québec, met fin aux écoles normales qui

avaient comme mission de former les enseignants des écoles primaires. L'universitarisation de la formation initiale des maîtres débute (Araújo-Oliveira, 2010; Mellouki, 1991) : les personnes qui veulent exercer ce métier doivent maintenant compléter un programme à l'université.

Dans la prochaine section, l'évolution de la formation initiale des enseignants ainsi que le curriculum officiel de 2001 sont abordés avant la réforme de 2001 et aujourd'hui, qui représentent des périodes importantes de changement.

### **1.2.1 Avant la réforme de 2001**

Martineau et Soulières (1991), en se basant sur des rapports, tels que Le sort des matières dites « secondaires » au primaire (Conseil supérieur de l'Éducation, 1982), des documents officiels et leurs expériences dans le milieu scolaire, présentent un bilan de la situation de l'enseignement des sciences humaines durant les années 1980. Les auteurs font état d'une situation où les enseignants laissent largement de côté l'enseignement de cette discipline au primaire; d'un malaise face à celle-ci; puis d'une formation obligatoire inexistante en lien avec le domaine pour les futurs enseignants au baccalauréat.

Ce n'est que vers 1988 que certaines universités offrent un cours obligatoire de didactique des sciences humaines, puis en 1992 que le ministère demande à celles-ci de revoir leurs programmes de formation initiale (Araújo-Oliveira, 2010). En 1994, la durée du baccalauréat passe de trois à quatre ans (Lenoir, 2010).

Certains enseignants en fonction actuellement ont donc complété une formation de trois ans, alors que plusieurs autres ont conclu un programme de quatre ans. Le type de formation initiale vécu par les différents enseignants pourrait également avoir un impact sur leur représentation des disciplines et le statut qu'ils accordent à chacune, mais aussi sur leur sentiment de compétence.

### 1.2.2 Aujourd'hui

En 2001, lors de la réforme, l'acte d'enseigner est reconnu comme complexe et la professionnalisation du métier doit être pensée. Cette vision amène l'avènement des douze compétences professionnelles (Araújo-Oliveira, 2012a; Québec, 2001). Ces dernières responsabilisent les enseignants à l'égard de leur pratique : ils doivent réaliser une réflexion critique par rapport à la professionnalisation, l'objectiver et l'améliorer. Elle demande aussi la maîtrise des savoirs à enseigner et l'habileté de rendre ceux-ci accessibles aux élèves (Araújo-Oliveira, 2010).

De nos jours, la formation au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire dispensée par les universités doit être approuvée par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (Québec, 2012).

Au moment présent, pour créer un programme de formation à l'enseignement dans une université, celle-ci doit soumettre un cheminement qui contient cent-vingt crédits, dont quatre stages, puis qui respecte le Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006). Pour un baccalauréat en enseignement primaire, aucune règle en place n'oblige les universités à accorder un nombre d'heures ou de crédits à un quelconque domaine dans un cheminement type (Québec, 2012).

Si nous nous penchons sur les cours universitaires, nous pouvons remarquer qu'au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire la formation en lien avec la didactique des sciences humaines au primaire représente 5% ou moins du cheminement type de la formation initiale. À l'Université de Montréal (2022), l'Université de Sherbrooke (2022a), l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (s.d.a), l'Université du Québec en Outaouais (s.d.a), puis l'Université Laval (2022), les futurs enseignants doivent suivre deux cours de trois crédits. À l'Université du Québec à Trois-Rivières (2022), les étudiants doivent compléter un cours de trois crédits et un cours de deux crédits, alors qu'à l'Université du Québec à Montréal (2022), un cours de quatre crédits doit être terminé. Seule l'Université de Sherbrooke accorde un cours spécifiquement au préscolaire et au 1<sup>er</sup>

cycle, puis un deuxième aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles; les autres institutions abordent les différents niveaux scolaires en même temps.

L'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'Université du Québec en Outaouais et l'Université du Québec à Trois-Rivières proposent des cours obligatoires placés de manière définitive dans le cheminement type des étudiants. L'Université Laval, quant à elle, laisse le choix aux étudiants de faire le premier cours de didactique des sciences humaines à l'automne ou à l'hiver de la première année du baccalauréat et le deuxième à l'automne ou à l'hiver de la deuxième année. L'Université du Québec à Montréal offre aux étudiants de compléter le seul cours en lien avec les sciences humaines et sociales à l'automne en format « régulier » ou à l'hiver en format intensif de la première année.

Le ou les moments auxquels les étudiants explorent la didactique des sciences humaines et sociales au primaire dans leur formation pourraient être un facteur ayant un impact sur le sentiment de compétence des futurs enseignants ou des enseignants avec cette discipline, c'est-à-dire que l'ordre des cours dans la formation initiale pourrait influencer les enseignants et leur application adéquate en classe de ce qu'ils ont appris. Nous pouvons nous demander si un enseignant ayant eu un cours de quatre crédits de didactique des sciences humaines et sociales en première année aura la même confiance et la même relation avec cette discipline en terminant ses études qu'un enseignant ayant eu un cours de trois crédits en première année et un deuxième de trois crédits en troisième année. La composition des cours pourrait également influencer le point de vue et le sentiment de compétence des enseignants par rapport à cette discipline.

De même, il ne faut pas oublier l'expérience dans les différents stages : les futurs enseignants vivent un stage par année, de durée variable selon les universités, durant leurs quatre années de formation au baccalauréat. Le moment de ces stages dans la formation initiale (c'est-à-dire avant ou après les cours liés aux sciences humaines), puis la relation des divers enseignants associés avec l'univers social pourraient avoir une incidence sur la façon d'envisager l'enseignement des sciences humaines chez les futurs enseignants.

D'ailleurs, Lebrun et collaborateurs (2010) ont interviewé de futurs enseignants de l'Université de Sherbrooke pour une enquête sur les finalités, les difficultés et les compétences professionnelles en enseignement des sciences humaines au primaire. L'une des questions de leur questionnaire portait sur la fréquence de prise en charge de cet enseignement durant leurs stages. Le premier stage n'était pas représenté étant donné que celui-ci est davantage d'observation. Durant leur deuxième stage, 51,2% des répondants disaient n'avoir jamais enseigné l'univers social; 39,8%, une à trois fois; puis 9%, quatre fois et plus (p. 12). Pendant le troisième stage, 12,9% des futurs enseignants indiquaient n'avoir jamais pris en charge cette matière; 43,1% une à trois fois et 44% quatre fois et plus. En quatrième et dernier stage, 30,5% des participants n'ont jamais enseigné l'univers social; 24,8%, une à trois fois; finalement, 44,7%, quatre fois et plus.

Du côté de la formation continue, les conseillers pédagogiques interviewés par Larouche (2014) expliquent qu'il est difficile d'offrir de la formation consistante en univers social étant donné des restrictions budgétaires et un manque de reconnaissance institutionnelle. Cette matière est alors souvent utilisée en interdisciplinarité dans les ateliers de perfectionnement d'autres domaines comme le français. Sinon, le Réseau pour le développement des compétences des élèves pour l'intégration des technologies (le RÉCIT) est une autre ressource qui offre quelques formations aux enseignants sur leur plateforme de formation numérique en lien avec l'enseignement de l'univers social au primaire et au secondaire. Larouche (2014) écrit que les conseillers pédagogiques affirment que les enseignants du primaire ne se sentent pas assez outillés à la fin de leur cheminement universitaire.

En bref, la formation initiale des enseignants pour l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire a vécu plusieurs remaniements. D'un côté, la didactique des sciences humaines a pris du temps avant de s'immiscer dans le cheminement universitaire, ce qui a créé un inconfort chez les enseignants avec cette discipline; gêne qui persiste encore de nos jours (Larouche, 2014). L'effet de cette zone grise, qui plane au-dessus du programme de

formation et de la formation universitaire, nous pousse à nous questionner sur l'existence de l'univers social en classe aujourd'hui. Le prochain point éclaire ce sujet.

### **1.3 L'enseignement des sciences humaines au primaire en classe**

Cette section est consacrée à la présentation de l'état actuel des pratiques enseignantes en sciences humaines au primaire en classe. Étant donné que notre recherche se concentre sur l'enseignement de l'univers social au Québec, nous considérons ici les recherches qui ont été effectuées dans cette province. La décision de ne pas prendre en compte les recherches internationales en lien avec l'enseignement des sciences humaines et sociales a été prise, puisque les curriculums, la formation initiale et continue des enseignants, l'histoire des différents pays, les philosophies en éducation, etc. diffèrent de ceux au Québec et pourraient influencer comment les enseignants abordent l'univers social en classe. Les recherches dans la province permettent également de brosser un premier portrait de la situation de la matière dans les classes québécoises, puis de nous aider à déterminer l'apport de notre propre travail. Présentement, une grande partie des recherches en sciences humaines au Québec est en lien avec l'enseignement de l'histoire au secondaire (Larouche et al., 2012). Il y a, alors, une petite quantité de travaux qui examinent ce sujet au primaire (Meunier et Lanoix, 2021; Rousson, 2014).

Meunier et Lanoix (2021) ont rassemblé les textes publiés entre 2000 et 2020 qui s'intéressent à la didactique des sciences humaines et sociales au primaire au Québec. Selon leur analyse, 44,4% de ces textes ont pour sujet les enseignants et 25,4% les futurs enseignants. La sollicitation importante de ces derniers suppose alors qu'une grande partie de nos connaissances de la classe sont surtout basées sur des idées et des actions qui ont été expérimentées en stage ou des représentations des futurs enseignants qui demeurent des apprenants à ce stade. Comme Meunier et Lanoix (2021) l'expliquent, l'expérience des futurs enseignants est limitée, puis il est difficile de cerner les conséquences de la prise en compte de ces acteurs comme sujets représentatifs de l'expérience enseignante.

Les difficultés de lecture du curriculum des enseignants du primaire, les pratiques enseignantes en classe, puis le statut des sciences humaines et sociales parmi les autres disciplines sont abordées dans les sections suivantes.

### **1.3.1 Les représentations des enseignants du primaire du curriculum d'univers social**

Nous commençons par définir ce que nous entendons par « représentation », car il s'agit d'un terme qui possède différents sens. Dans le cadre de notre recherche, nous prenons appui sur la définition proposée par Araújo-Oliveira (2010), selon laquelle une représentation fait référence à une image mentale, à la lecture d'un objet ou à une situation influencée par l'expérience individuelle, les opinions, les croyances, etc. (Araújo-Oliveira, 2010).

D'abord, les recherches en lien avec l'enseignement de l'univers social tendent à montrer que les enseignants et les futurs enseignants ont de la difficulté à bien interpréter le programme de formation (Araújo-Oliveira, 2010; 2019). Lebrun (2014) explique que des ambiguïtés concernant les orientations ministérielles contribuent à l'incompréhension du programme, par exemple, l'apport des sciences humaines à la mission de « qualification » de l'école québécoise demeure flou. Des situations partant de contextes actuels sont réalisées, mais il n'y a pas vraiment de précision concernant les réalités professionnelles.

Araújo-Oliveira (2019) nomme également certaines zones d'ombre qui participent aux incompréhensions : des apprentissages importants, mais pas nécessairement évalués; la compétence au 1<sup>er</sup> cycle pour laquelle le Régime pédagogique ne prévoit aucun temps à l'horaire (Québec, 2020); un manque de spécification quant au développement des apprentissages visés en sciences humaines au primaire (concepts clés, par exemple) ou de leur réutilisation dans un contexte extrascolaire; etc. Lee et Ashby (2000) soulignent que l'histoire doit avoir une place claire et définie dans le curriculum pour que les enseignants se sentent à l'aise et qu'ils puissent guider adéquatement les élèves dans leur progression.

Les enseignants ont en général une plus grande aisance avec le français ou les mathématiques. En se basant sur les propos de Lee et Ashby (2000), le fait que les programmes de ces deux disciplines soient plus détaillés et précis pourrait avoir un lien avec la facilité des enseignants avec ces matières. Nous nous demandons comment les difficultés de compréhension ou de représentation du curriculum d'univers social influencent le sentiment de compétence des enseignants quant aux sciences humaines et sociales au primaire, mais aussi leur relation avec cette discipline et le statut qu'ils lui donnent parmi les autres matières.

Selon certaines études, il existe un lien entre les représentations des enseignants et leurs pratiques d'enseignement (Araújo-Oliveira, 2010; Rousson, 2014). Au prochain point, nous explorons cette conclusion.

### **1.3.2 Les pratiques d'enseignement exécutées en classe**

Le concept de pratiques d'enseignement concerne l'ensemble des interactions pouvant se produire entre l'enseignant et les élèves dans un contexte particulier soit en classe, soit à l'extérieur de celle-ci (Araújo-Oliveira, 2012b). Meunier et Lanoix (2021) observent, en fait, que les thématiques les plus abordées dans les dernières années dans les recherches sont l'enseignement et les outils pédagogiques.

L'état de la recherche montre que, malgré l'implantation du nouveau programme de formation en 2001 qui avait pour but de repenser sa façon d'enseigner et d'amener les élèves à développer leur réflexion dans l'ensemble des matières, les futurs enseignants, les enseignants et les manuels de sciences humaines et sociales favorisent l'enseignement traditionnel de type « exposition-description », de savoirs factuels (Araújo-Oliveira, 2012a; Lebrun, 2014). Selon Rey (2001), cité dans Araújo-Oliveira (2012a), cet enseignement oscille entre le modèle traditionnel qu'il appelle « explication-application », que nous pourrions définir comme un enseignement magistral, et le modèle traditionnel renouvelé « observation-compréhension-application » qui nécessite d'observer une nouvelle notion, d'en dégager des caractéristiques, de la comprendre et de l'appliquer.



Dans le modèle de Jadouille (2009), cette façon d'enseigner correspond à l'exposé-récit où l'enseignant est détenteur des savoirs à enseigner, puis il sélectionne et organise ces savoirs sous la forme d'un récit déjà structuré qu'il livre aux élèves. Toujours selon le modèle de Jadouille (2009), le « discours-découverte » serait cohérent avec les propos d'Araújo-Oliveira (2012a) et l'« observation-compréhension-application » du modèle de Rey (2001, cité dans Araújo-Oliveira, 2012a). Le « discours-découverte » place toujours l'enseignant comme détenteur du savoir à enseigner. L'enseignant amène les élèves à travailler divers supports qu'il aura sélectionnés, afin de leur faire découvrir un récit déjà construit pour eux, un résultat attendu et fermé.

Martel (2018) confirme également que le modèle dominant en classe d'histoire demeure celui où l'enseignant transmet le savoir et l'élève est plutôt passif, puis qu'il est plutôt rare que la démarche historique d'enquête et critique soit intégrée en classe (Boutonnet, 2013 et Moisan, 2010, cités dans Martel, 2018).

D'ailleurs, Meunier et Bélanger (2009) remarquent que, lorsque les futurs enseignants sont interrogés sur leur point de vue des apprentissages les plus importants, la réponse la plus récurrente est l'acquisition d'informations ou de données spécifiques (dates, événements, personnages). Lebrun (2014) explique que cette perspective d'enseignement peut être le résultat d'une incompréhension des orientations ministérielles par les futurs enseignants, qui est également prolongée dans la formation universitaire. De plus, selon d'autres études, les futurs et nouveaux enseignants se sentiraient obligés d'utiliser des méthodes plus traditionnelles par peur de jugement des enseignants en fonction (Lebrun, 2014). Gervais et Portelance (2005) affirment que les futurs enseignants, même s'ils sont en accord avec les orientations du programme, adapteront leur pratique au contexte de travail, aux attentes des autres acteurs de l'école, etc.

Du côté du matériel utilisé en classe, les recherches montrent qu'en univers social l'utilisation des manuels, des cahiers d'apprentissage, des ouvrages de référence, etc. est prédominante (Araújo-Oliveira, 2012a). Le matériel construit par les enseignants comme

des affiches ou des fiches d'activité est également utilisé, mais dans une moindre mesure. Finalement, il y a une utilisation minimale des outils technologiques (Larouche et al., 2012; Larouche et Araújo-Oliveira, 2014).

Nous nous demandons comment ces pratiques pourraient représenter la place qu'accordent les enseignants aux sciences humaines et sociales par rapport aux autres matières. Si le fait de s'en remettre surtout à un cahier ou à un enseignement dit plus traditionnel est symptôme d'une difficulté à comprendre cette matière ou d'un désintérêt de la part des enseignants. Lebrun (2014) explique que selon une étude de Lebrun, Hasni et Oliveira (2008) qui a pour participants de futurs enseignants, les manuels sont perçus comme un signe d'incompétence.

Ces différentes études vont plutôt dans le sens d'un enseignement magistral, accompagné des manuels et des cahiers d'apprentissage, puis d'une certaine mise de côté de la matière. Cela nous amène à poser la question suivante : selon son importance, où l'univers social se situe-t-il parmi les autres matières? Il en est question à la prochaine sous-section.

### **1.3.3 La situation de l'enseignement de l'univers social par rapport aux autres matières selon les enseignants du primaire**

Actuellement, la dernière étude ayant comme sujet la hiérarchisation des matières date de vingt-trois ans (Lenoir et al., 2000). Elle regroupe des recherches d'entre 1981 et 1998 qui avaient pour but d'interroger des enseignants qui inculquaient le programme Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire soit le programme précédant le programme actuel depuis 2001 : Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006). D'autres chercheurs, comme Anderson Araújo-Oliveira (2012b) qui a questionné de futurs enseignants sur la place des sciences humaines parmi les disciplines enseignées au primaire, ont utilisé la hiérarchisation des matières dans un contexte d'étude. Par contre, le sujet principal de leur recherche n'était jamais celle-ci, elle était plutôt un outil pour tirer des conclusions sur différents sujets. En exemple, le français et les mathématiques sont placés en haut de la hiérarchie malgré les différents angles d'approche comme l'importance

accordée ou le temps moyen d'enseignement, puis représentent les matières les plus importantes pour les enseignants (Lenoir, 1990, cité dans Lenoir et al., 2000).

Les grandes conclusions qui ressortent des recherches que nous avons recensées sont plutôt similaires : les sciences humaines et sociales sont placées au centre de la hiérarchisation des matières, le français et les mathématiques sont situés en haut de l'échelle. Dans l'article de Lenoir et de ses collaborateurs (2000, p. 490), les recherches de Laforest (1988) et de Lenoir (1990) qui étaient analysées ont obtenu cette classification en demandant aux enseignants de « classer par ordre d'importance à leurs yeux les différentes matières scolaires au programme de l'enseignement primaire ».

Sur un autre plan, cette discipline est considérée comme une matière secondaire (Lenoir, 2014). Pourtant, lorsque les futurs enseignants sont questionnés sur le sens attribué à l'enseignement-apprentissage en univers social, les deux réponses les plus citées sont : « l'univers social contribue à former les citoyens de demain, responsables et éclairés », puis « l'univers social est une matière scolaire importante » (Meunier et Bélanger, 2009, p. 162). Dans l'article de Lenoir et de ses collaborateurs (2000), les éléments de distinction entre les matières de base et les matières secondaires selon les enseignants sont : « Elles relèvent des connaissances générales, de la culture, du développement personnel. Elles constituent des compléments aux matières de base. Elles constituent un enrichissement personnel. » (Lenoir et al., 2000, p. 495). Dans ce même article, les recherches montrent que les sciences humaines sont en déficit de temps d'enseignement, car le français et les mathématiques occupent une grande place.

En résumé, malgré la réforme, les enseignants favorisent l'apprentissage des données spécifiques et factuelles en utilisant un enseignement plus traditionnel. Aussi, l'utilisation de manuels et de cahiers d'apprentissage est préférée au matériel construit par les enseignants et aux technologies. Les enseignants répondent que l'univers social sert à former le citoyen de demain. Par contre, ils placent l'univers social dans la partie inférieure de la hiérarchisation des matières, car elle est considérée comme moins centrale que certaines matières telles que le français et les mathématiques.

## 1.4 La synthèse et la question générale de recherche

La présente recherche concerne une discipline scolaire, soit les sciences humaines et sociales, qui contribue à favoriser le vivre-ensemble par le biais des diverses compétences (Québec, 2006). Elle est considérée comme importante, entre autres, par la proximité qu'elle entretient avec les missions de l'école québécoise (Lebrun, 2009a; Québec, 2006), puis l'occasion qu'elle offre aux élèves de mieux se connaître (Peck, 2014). De plus, l'histoire est la discipline de l'enquête et permet le développement des compétences intellectuelles, méthodologiques et conceptuelles (Martel, 2018). Par contre, malgré son importance proclamée, l'état de la recherche portant sur les pratiques enseignantes en univers social nous indique que peu de travaux sont menés en classe de sciences humaines au primaire (Araújo-Oliveira, 2018; Rousson, 2014), et conséquemment, que nous possédons peu d'informations sur la relation des enseignants avec cette discipline.

De même, nous pouvons observer que le nombre d'heures exigé d'enseignement aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire en sciences humaines et sociales est limité, ainsi que le temps obligatoire au 1<sup>er</sup> cycle est inexistant; que peu de cours à la formation initiale en éducation préscolaire et enseignement primaire des différentes universités abordent la didactique des sciences humaines et sociales; puis qu'il y a la présence d'une difficulté de manière générale chez les enseignants du primaire à maîtriser le programme (Araújo-Oliveira, 2019; Araújo-Oliveira, 2010). Ces acteurs du milieu scolaire ne maîtrisent pas nécessairement la matière à enseigner (Araújo-Oliveira, 2018; Rousson, 2014) et plusieurs la négligent (Rousson, 2014), en particulier au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, dont le programme est ambigu pour plus d'un (Araújo-Oliveira, 2018; Lebrun, 2009a).

De plus, malgré la portée accordée à cette matière par les enseignants ou les futurs enseignants interrogés dans les dernières recherches ou par les chercheurs, nous pouvons remarquer que l'univers social ne se situe pas nécessairement parmi les disciplines les plus importantes en classe et se retrouve dans la partie inférieure de la hiérarchie des matières (Araújo-Oliveira, 2012b; Lenoir et al., 2000).

Cet état des lieux nous amène à conclure également que les recherches des dernières années ont largement laissé de côté les enseignants en exercice (Araújo-Oliveira, 2018), puis que la sollicitation non négligeable des futurs enseignants dans les études suppose qu'il est difficile de cerner les conséquences de la prise en compte de ces acteurs comme sujets représentatifs de la profession (Meunier et Lanoix, 2021). En fait, les études menées auprès des enseignants en fonction portent surtout sur l'analyse des pratiques professionnelles et l'utilisation de matériel en classe (Araújo-Oliveira, 2018; 2012b; Larouche et Araújo-Oliveira, 2014; Larouche et al., 2012; Meunier et Lanoix, 2021; Rey, 2001, cité dans Araújo-Oliveira, 2012a). Pourtant, depuis des décennies nous parlons de professionnalisation du métier (Araújo-Oliveira, 2010; 2018; Mellouki, 1991; Wittorski et Roquet, 2013). Ensuite, l'opinion des enseignants en exercice en lien avec les savoirs qu'ils doivent enseigner n'est que rarement demandée (Araújo-Oliveira, 2018). Cependant, les enseignants sont l'un des premiers acteurs de l'école : il nous semble pertinent de comprendre leur perception.

La question générale de recherche qui émerge des éléments présentés tout au long de cette problématique est la suivante :

**Quelle est la situation de l'enseignement de l'univers social au primaire au Québec?**

Pour répondre à cette question, certains concepts clés seront traités dans le chapitre suivant.

## **Chapitre 2. Le cadre de référence**

Ce chapitre a pour objectif de présenter le cadre de référence de la recherche. Celui-ci aborde deux concepts qui nous permettront de préciser notre question générale de recherche : Quelle est la situation de l'enseignement de l'univers social au primaire au Québec ?

Dans cette partie du mémoire, nous nous penchons premièrement sur le concept de curriculum, puisque celui-ci est intimement lié à l'enseignement, aux savoirs à enseigner, ainsi qu'aux enseignants eux-mêmes et à leur expérience : leurs choix d'enseignement, leurs représentations et leur compréhension. Deuxièmement, nous abordons le concept de hiérarchisation, puisqu'il est central dans le phénomène de la hiérarchisation des disciplines dans le curriculum. Finalement, nous présentons une synthèse du cadre de référence dans le but de récapituler les concepts centraux de notre recherche et enfin poser notre question spécifique de recherche.

### **2.1 Le curriculum**

Le curriculum occupe une place importante explicitement et implicitement dans l'enseignement des disciplines scolaires. De manière explicite, il représente un point central dans la tâche des enseignants : il guide ces derniers dans leur enseignement quant à ce qu'ils doivent transmettre aux élèves et aux façons de le faire. Il permet, à la base, une uniformisation de ce que, par exemple, les élèves de n'importe quelle région au Québec apprennent. Implicitement, le curriculum en dit long sur les valeurs du système scolaire et ce qui est considéré comme essentiel dans notre société par les décisions prises dans sa confection, mais aussi, par la suite, par les choix des enseignants : ce qu'ils décident ou non d'enseigner. Dans cette section, nous nous intéressons, d'abord, aux différentes définitions et aux différents termes qui sont utilisés dans les travaux lorsqu'il est question du curriculum. Ensuite, nous nous penchons sur les différentes formes que peut prendre celui-ci. Finalement, nous examinons les conclusions sur certains types de curriculums qui nous concernent davantage dans les recherches.

### 2.1.1 Les différentes définitions d'un curriculum

Le curriculum est un concept dont la définition ne fait pas unanimité auprès de ses théoriciens et de ses philosophes. Ian A. C. Rule identifie en 1973 plus de 119 définitions différentes du terme « curriculum » (cité dans Portelli, 1987). Portelli aborde quelques définitions classées dans trois catégories : le curriculum défini en tant que contenu, en tant qu'expériences et en tant que plan. Le premier type suppose qu'il n'y a pas de différence entre une matière et le curriculum à titre de cursus d'études (ce qui devrait être enseigné aux élèves), puis qu'il y a une distinction entre l'enseignement (le comment) et le curriculum (le quoi). Portelli (1987), ainsi que Devlin et Warnock (1977, p. 59, cités dans Portelli, 1987) considèrent cette définition comme trop restreinte. La deuxième catégorie présume que toutes les activités font partie du curriculum et qu'il y a autant de curriculums qu'il y a d'élèves : chacun en possède un unique. Cette définition apparaît trop générale par les théoriciens du curriculum. La troisième catégorie est définie en tant que plan. Hilda Taba (1962, citée dans Portelli, 1987) parle « d'un plan pour apprendre » et James B. Macdonald (1956, cité dans Portelli, 1987) le décrit comme ce qui est planifié avant l'enseignement.

Ornstein et Hunkins (2018), de leur côté, font une recension des différentes définitions proposées par plusieurs auteurs pour en arriver à la conclusion qu'il est possible de les situer sur un continuum. D'abord, à une extrémité, le curriculum est défini comme un plan d'action pour atteindre des objectifs. Il possède des étapes, des intentions, des philosophies, des stratégies, etc. Ensuite, il est déterminé comme un domaine d'étude : il a ses propres fondations, savoirs, recherches, théories, etc. Le curriculum peut également constituer une matière ou un contenu d'étude : par exemple, l'histoire ou les mathématiques. Nous pouvons aussi le considérer en fonction du niveau scolaire. Finalement, à l'autre extrémité, il est caractérisé comme l'ensemble des expériences qu'un élève ou un étudiant traverse tout au long de son parcours d'étude, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

Jonnaert et ses collaborateurs (2009), puis Jonnaert et Ettayebi (2007) font une différence entre le concept du curriculum et du programme. Le premier est plus global et le deuxième

est plus spécifique. Selon ces auteurs, un curriculum englobe différents programmes d'études. Par exemple, le programme d'univers social fait partie du curriculum qui rassemble le Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006), la Progression des apprentissages (Québec, 2009a) et les Cadres d'évaluation (Québec, 2011). Cockroft (1982) présente le programme comme une liste de contenu à apprendre pour une matière, alors que le curriculum est l'expérience entière, soit ce qui doit être enseigné et la manière dont les connaissances sont enseignées.

Dans le cadre de notre recherche, nous retiendrons la définition suivante : le curriculum est un plan souvent officiel (contenant les programmes scolaires, les cadres d'évaluation, etc.) qui englobe également les apprentissages implicites provenant de la société, des manuels scolaires, de l'enseignement des savoirs, etc., puis qui inclut les expériences des élèves à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Nous ferons également une différence entre curriculum et programme d'études, lorsque nous parlerons de programme, le terme sera utilisé dans le sens du programme d'études en univers social. Le curriculum possède différentes formes, qui seront définies dans les prochaines sections.

### **2.1.2 Le curriculum formel**

Afin de mettre en perspective le premier type de curriculum, le formel, nous présentons des définitions du concept. Perrenoud (1993a) définit ce dernier comme étant le parcours scolaire prévu. Il est composé des documents officiels et les contenus de ceux-ci sont souvent sélectionnés en fonction de critères académiques, scientifiques et sociaux émanant de la société. Jonnaert et ses collaborateurs (2009) expliquent également que les facteurs politiques, sociaux et démographiques d'une société ont une incidence sur le curriculum scolaire. Au Québec, comme mentionné dans la section précédente, le curriculum formel est représenté par des documents tels que le Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006), la Progression des apprentissages (Québec, 2009a), les Cadres d'évaluation (Québec, 2011) et le Régime pédagogique (Québec, 2020). Les échelles des niveaux de compétence au primaire (Québec, 2009b; 2009c; 2009d) sont aussi des documents officiels, mais non prescrits, qui permettent de soutenir les enseignants dans la reconnaissance d'acquisition des compétences des élèves.



Demeuse et Strauven (2013) le décrivent de manière semblable à Perrenoud (1993a). Pour eux, il est « Le curriculum tel qu’il est formulé explicitement dans les textes légaux ou officiels [...] » (p. 15) Il comporte le parcours scolaire, les disciplines, les heures accordées à chacune des disciplines, etc.

Glatthorn et ses collaborateurs (2019) considèrent que le curriculum formel est subdivisé en deux. D’abord, le curriculum recommandé représente la forme descriptive. Il forme ce que les différents acteurs, comme les centres de services scolaires ou les chercheurs, désirent et les recommandations du gouvernement. Il expose une liste d’objectifs, une suggestion de contenus à enseigner, etc. Ensuite, le curriculum écrit désigne la forme normative. Il présente un plan d’action : il explicite les apprentissages à développer, les stratégies, les modalités d’évaluation, etc. Il est plus précis et joue un rôle dans la standardisation du curriculum : par exemple, les élèves de Montréal et de la Gaspésie doivent apprendre les mêmes savoirs.

### **2.1.3 Le curriculum implanté et le curriculum maîtrisé**

Le curriculum implanté ou encore curriculum enseigné et curriculum presté (Demeuse et Strauven, 2013). Glatthorn et ses collaborateurs (2019) définissent le curriculum implanté en tant que mise en œuvre du curriculum formel au niveau de l’école et de la classe. Demeuse et Strauven (2013) le définissent comme le curriculum transmis par les enseignants ou les formateurs.

Cette forme de curriculum est subdivisée en trois (Glatthorn et al., 2019). Le premier, le curriculum supporté, représente les décisions prises par les administrateurs pour l’application du curriculum formel. Le deuxième, le curriculum enseigné, correspond aux choix des enseignants. Ce dernier comporte l’interprétation et la compréhension du curriculum formel des enseignants. Le troisième, le curriculum testé, désigne ce qui est évalué par l’enseignant ou le ministère. Il peut influencer le curriculum enseigné pour faire réussir les élèves et le curriculum enseigné peut influencer le curriculum testé.

Selon les mêmes auteurs, l'autre forme du curriculum est le maîtrisé. Il possède de même les noms curriculum appris et curriculum réalisé (Demeuse et Strauven, 2013). Il désigne tout ce qui a été appris, ainsi que tous les changements dans les valeurs, les perceptions, les comportements des élèves (Glatthorn et al., 2019). Il est influencé par le curriculum implanté. Demeuse et Strauven (2013) considèrent que le curriculum maîtrisé représente la partie du curriculum formel qui est maîtrisée par les apprenants, mais aussi les éléments qui sont imprévus dans le curriculum formel, qui y sont véhiculés implicitement. Deng et Luke (2008) avancent que les connaissances du curriculum sont politisées et possèdent des valeurs relatives aux unes et aux autres.

Perrenoud (1993a) discute d'un curriculum réalisé, qu'il appelle aussi curriculum réel. Ce dernier représente l'interprétation du curriculum formel par les enseignants, puis l'expérience vécue par les élèves. Le curriculum réel varie et s'adapte à la classe et à l'école en fonction de « variables médiatrices » comme les valeurs, la composition de la classe ou la subjectivité de l'enseignant (son savoir, sa vision, etc.), qui modifient le curriculum formel. Apple (2008) mentionne dans le même sens que les enseignants possèdent différentes identités et, donc, différentes lectures du curriculum, ce qui les amène à faire des choix en lien avec leur position identitaire.

Cette variation du curriculum réel est liée au curriculum caché qui est abordé dans la prochaine sous-section.

#### **2.1.4 Le curriculum caché**

Le dernier type curriculum, le caché, est présenté par Perrenoud (1993a) comme étant implicite (et involontairement caché). Pour lui, il symbolise le non-écrit, le non-dit : il suppose que plusieurs apprentissages sont effectués informellement à l'école, mais aussi que les enseignants inculquent certaines choses aux élèves de manière inconsciente, par exemple, vivre avec d'autres personnes dans un local, s'entraider, juger, etc. Pour lui, le curriculum réel est fortement relié au curriculum caché. Les expériences vécues par des individus se déroulent dans le cadre scolaire et « produisent des apprentissages qui

échappent à la conscience des principaux intéressés » (Perrenoud, 1993a, p. 69), soit les enseignants, les élèves et les parents.

Glatthorn et ses collaborateurs (2019) décrivent le curriculum caché comme toutes les parties du curriculum maîtrisé qui ne font pas partie de ce qui a été décidé par le système, l'école ou l'enseignant. Pour eux aussi, le curriculum caché varie en fonction de variables telles que l'organisation et la constitution des classes, le système social, les croyances, les valeurs, etc.

Demeuse et Strauven (2013) considèrent le curriculum caché, ou curriculum informel, comme toutes les expériences ou les actions, intentionnelles ou non, qui sortent des recommandations officielles. Selon eux, il faut faire la distinction entre les éléments informels de formation qui seront utiles aux apprenants et les éléments cachés qui peuvent influencer les apprentissages ou les apprenants, par exemple, les valeurs qu'elles soient considérées comme positives ou négatives. Les manuels scolaires peuvent également véhiculer des représentations ou des stéréotypes qui peuvent influencer les élèves.

### **2.1.5 Le curriculum dans les recherches**

Dans les recherches, les différentes formes de curriculum sont traitées majoritairement de manière séparée. Les chercheurs se concentrent davantage sur une forme qui les intéresse. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à trois types de curriculums. Le premier étant le curriculum formel. À la suite de la présentation des curriculums dans la dernière section, nous considérons que celui-ci explique, par l'entremise des documents officiels (Programme de formation de l'école québécoise, Progression des apprentissages, Cadres d'évaluation) et légaux (Régime pédagogique), ce que les enseignants sont censés enseigner à leurs élèves. Le curriculum formel représente la base de l'enseignement, ce qui nous aidera à mieux saisir les décalages entre ce qui doit être enseigné en univers social et ce qui l'est réellement. Le deuxième est le curriculum enseigné. : nous jugeons qu'il constitue les choix et l'interprétation des enseignants du curriculum formel, donc ce qui est véritablement enseigné en classe d'univers social par rapport aux documents officiels et

légaux. Le dernier qui nous intéresse est le curriculum caché. Ce dernier fait référence au fait que derrière les choix des enseignants se trouvent des explications implicites influencées par la culture, leur vécu, etc. Ultimement, des choix ou des actions conscientes ou inconscientes mènent à des apprentissages (ou autre) hors curriculum formel. Ces types de curriculums nous laisseront alors mieux comprendre les éléments qui influencent le statut des sciences humaines et sociales au primaire parmi les autres disciplines.

### *Le curriculum formel et le curriculum enseigné*

Du côté du curriculum enseigné, une distance entre celui-ci et le curriculum formel est observée. Lenoir (2006) cherche à comprendre comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire (Programme de formation de l'école québécoise, 2006), ce qui représente le curriculum enseigné. Le nouveau curriculum formel met l'élève au centre des apprentissages. Les enseignants doivent recourir à l'interdisciplinarité à l'aide des compétences transversales et des domaines généraux de formation, etc. Lenoir (2006) expose que les enseignants ont des problèmes de lecture du curriculum : les domaines généraux sont rejetés, les compétences transversales et l'interdisciplinarité sont utilisées cumulativement, etc. Les enseignants plus avancés dans leur carrière affirment ne pas avoir changé leurs pratiques et donnent plus d'importance à la gestion de classe et à la relation affective qu'à l'instruction.

D'ailleurs, le problème d'interprétation du curriculum et du programme d'univers social est abordé dans le texte Araújo-Oliveira (2019). Ce dernier suggère que les documents officiels des pratiques des enseignants comprennent « des sous-entendus, des incohérences, des ambiguïtés et des contradictions » (p. 174) parfois implicites qui influencent la compréhension du curriculum en univers social de la part des acteurs de l'éducation et qui peuvent représenter des obstacles à l'enseignement comme la cristallisation des pratiques dites traditionnelles. Cette difficulté de lecture nous pousse à réfléchir à l'impact de celle-ci sur l'enseignement de l'univers social au primaire. Comme mentionné plus haut, il faut qu'un curriculum soit clair afin que les enseignants puissent se sentir à l'aise (Lee et Ashby,

2000). De plus, Lebrun (2014) mentionne qu'un lien est effectué entre l'utilisation d'un cahier d'apprentissage et l'incompétence par les futurs enseignants. Cette déclaration laisse croire que lorsqu'un enseignant ressent un manque d'habileté, il s'en remet seulement au cahier et ne dépasse pas ce qui est écrit à l'intérieur, et donc, dépend complètement des messages de celui-ci et ne cherche qu'à le compléter avec ses élèves. Cette situation pourrait avoir une influence sur la situation de l'univers social parmi les autres matières.

### *Le curriculum formel et le curriculum caché*

D'un autre côté, certains chercheurs se sont intéressés au curriculum caché dans le but de démontrer que les messages et valeurs qui sont véhiculés par les systèmes d'éducation, par les curriculums formels, ne se traduisent pas nécessairement dans les pratiques, dans le matériel didactique ou autre, donc dans ce que les élèves apprennent implicitement. Eriksen (2018) mentionne que les manuels ne déterminent pas nécessairement l'enseignement, mais les recherches montrent que les enseignants dépendent souvent de ces derniers, ce qui peut agir sur le curriculum caché.

Godlewska et ses collaborateurs (2016) citent Apple (1982, 2008) qui explique aussi que plusieurs enseignants utilisent les manuels pour créer des activités ou guider les apprentissages, puis qu'ils sont reconnus comme politiquement importants. Le manuel est un outil servi de manière presque systématique par les enseignants ou les futurs enseignants selon des études comme celle de Lebrun (2009b). Par contre, selon Lebrun et ses collaborateurs (2004), pour que le manuel soit efficace, les enseignants ne doivent pas l'utiliser comme remplacement à la démarche d'enseignement-apprentissage, mais plutôt comme soutien, car il ne permet pas une démarche d'apprentissage et une pratique d'enseignement complètes.

Godlewska et ses collaborateurs (2016) exposent les rigidités dans la publication de manuels au Canada : de grands intervalles entre les révisions de programme et les réformes sont présents, ce qui entraîne de longs délais dans la production de nouveaux documents. C'est pourquoi ils peuvent représenter des manières de pensées d'une autre époque.

Les documents officiels, associés au curriculum formel, sont de premier plan et impliquent alors plus que ce qui est explicitement établi dans ceux-ci : implicitement, ils s'organisent autour des valeurs et des connaissances de la société. Barton et Levstik (2004) discutent du fait que dans la création d'un curriculum, puisque nous ne pouvons tout enseigner, des décisions doivent être prises au sujet de ce qui doit être abordé et « comment » en fonction des buts du système d'éducation. Il n'y a pas d'approche neutre ou objective dans ces choix, puisque ces derniers sont guidés par les objectifs poursuivis pour chacune des matières, donc les valeurs qui entourent l'éducation. Deng et Luke (2008) suggèrent autant que la sélection de contenu dans les curriculums n'est pas impartiale. Même du côté de la pratique, les choix faits en classe par les enseignants sont subjectifs (Apple, 2008; Garnier, 2003). Barton et Levstik (2004) en sont venus à la conclusion qu'il est impossible pour les écoles d'aborder tous les sujets historiques, des décisions doivent être prises. Tous ces choix, conscients ou non, forment le curriculum caché.

En bref, le curriculum est un concept qui possède différentes définitions et formes qui peuvent être complémentaires. Dans le cas de notre recherche, les curriculums formel, enseigné et caché sont ceux que nous prendrons en considération, puisqu'ils participent à la situation des sciences humaines en classe au primaire et peuvent l'influencer. Le curriculum formel représente les documents officiels que les enseignants doivent s'approprier afin d'enseigner le parcours scolaire prévu aux élèves; alors que le curriculum enseigné est la mise en œuvre par les enseignants de ce curriculum formel au niveau de l'école et de la classe; finalement, le curriculum caché symbolise toutes les expériences ou les actions intentionnelles ou non qui sortent du curriculum formel, puis qui peuvent être marquées par la culture, les expériences des acteurs scolaires, etc.

Dans les recherches, nous pouvons observer que les curriculums ont une influence sur l'enseignement, les messages véhiculés, etc. De manière plus spécifique, dans cette section, nous avons vu que la perception des enseignants des matières du curriculum formel, les décisions du ministère dans la conception du curriculum formel et les messages véhiculés dans le curriculum caché, les choix des enseignants représentés dans le curriculum enseigné

et caché, puis les représentations de certains sujets entraînent une priorisation de certaines matières ou de certains contenus. Nous explorons ce concept dans la prochaine section.

## **2.2 La hiérarchisation**

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons au concept de la hiérarchisation, puisque nous cherchons à comprendre la situation des sciences humaines et sociales dans l'enseignement au Québec. Les différents curriculums participent à une forme de hiérarchisation, par exemple, dans le curriculum formel quant au temps obligatoire accordé à chacune des matières par le Régime pédagogique (Québec, 2020) ou dans le curriculum enseigné selon le temps d'enseignement réel dédié par les enseignants à chacune des matières. La hiérarchisation est de même présente à d'autres niveaux comme les perceptions des enseignants par rapport aux différentes matières ou à la priorité accordée à certains savoirs dans la société. Elle amène donc à hiérarchiser les matières, à leur accorder une importance particulière. Ce concept nous permettra de préciser notre question générale de recherche.

Dans cette partie, nous nous intéressons, d'abord, aux différentes définitions et aux termes qui sont utilisés lorsqu'il est question de la hiérarchisation des matières. Ensuite, nous nous penchons sur la hiérarchisation du curriculum. Nous enchaînons avec la hiérarchisation du curriculum dans les recherches. Finalement, nous observons la situation des sciences humaines et sociales au primaire au Québec dans les dernières recherches.

### **2.2.1 Les définitions de la hiérarchisation**

La hiérarchisation est un concept qui possède plusieurs termes utilisés comme synonymes dans les recherches. Ceux qui reviennent à plusieurs reprises sont « hiérarchie » ou « hiérarchisation », « classement » et « stratification ». Pour ce qui est du terme « hiérarchisation » ou « hiérarchie », peu de chercheurs définissent le concept de manière claire. Plus simplement, les définitions du mot « hiérarchie » dans le *Multidictionnaire de la langue française* (Villers, 2016, p. 900) sont « classement des fonctions selon un rapport de subordination » et « organisation d'éléments selon leur grandeur ou leur valeur ». Par

contre, dans les études nous pouvons observer que la hiérarchisation est utilisée dans deux sens principaux : une échelle d'étapes (Garnier, 2003) ou un classement selon une importance (Maury, 2013). Majoritairement, elle est utilisée comme un outil pour analyser les réponses de participants et faciliter la présentation des résultats.

Pour ce qui est du terme « classement », Maury (2013) définit le concept en s'inspirant de Durkheim et Mauss (1903) : « classer, c'est accorder ou non une priorité à un objet, à un terme, c'est établir des hiérarchies, ce qui exprime un pouvoir sur les choses. » (p. 24) Le chercheur explique de plus que la mise en ordre du classement peut amener à accorder une priorité à des éléments. Durkheim et Mauss (1903) suggèrent que classer c'est également établir des relations entre chacun des groupes, et donc, qu'il y a des groupes dominants, dominés et indépendants des uns des autres.

Le concept de stratification est utilisé par quelques auteurs tels que Lenoir et ses collaborateurs (2000), mais la définition de celui-ci reste floue : aucun auteur des articles recensés en lien avec les sciences de l'éducation ne se penche sur l'élaboration d'une définition. En revanche, en observant la manière avec laquelle le mot « stratification » est employé, nous pouvons en conclure qu'il est utilisé dans le même sens que « hiérarchisation ». Sinon, en nous basant sur le concept de stratification sociale (Coulangeon, 2018; Langlois, 2015), nous pourrions avancer que la stratification représente des groupes ou des catégories partageant des caractéristiques communes qui sont organisées de façon hiérarchique en fonction d'un ou des critères. Les deux termes semblent représenter des actions différentes. Nous reviendrons sur une définition de la stratification des matières au chapitre de discussion, après l'analyse de nos données.

Dans les prochaines sections, puis en analyse des données, nous utiliserons alors le terme « hiérarchisation » afin de simplifier notre langage. Les définitions de Maury (2013) et de Durkheim et Mauss (1903) seront retenues lorsque nous y ferons allusion. Nous considérerons que la hiérarchisation symbolise l'action de classer des objets selon un rapport de subordination ou d'importance. Dans le cadre de cette recherche, le type de hiérarchisation qui nous intéresse est la hiérarchie du curriculum, aussi appelée hiérarchie



des disciplines ou hiérarchie des matières, puisqu'elle priorise l'enseignement de certaines disciplines (Garnier, 2003) et transmet le message que certaines sont plus importantes que d'autres (Bleazby, 2015). Elle est, alors, un outil qui pourrait nous permettre de mieux comprendre le statut des sciences humaines et sociales parmi les autres matières. La hiérarchisation du curriculum est observée dans la prochaine sous-section.

### **2.2.2 La hiérarchisation du curriculum**

En éducation, il est question d'une hiérarchisation du curriculum. Lynch et McGarr (2014) expliquent que selon Bernstein (2000), la classification entraîne la formation d'une relation de pouvoir entre les matières. Plus une matière comporte des « découpages », donc des limites claires, plus elle a le potentiel d'occuper une place élevée dans la hiérarchie du curriculum.

Bernstein (1971) explique de plus que la façon dont la majorité des curriculums sont construits sous-entend que certains domaines ou certaines connaissances sont plus essentiels que les autres. Plus le découpage d'une discipline est rigide, moins les enseignants peuvent contrôler ce qui sera transmis. Les mathématiques seraient vues comme rigides, puisqu'en arithmétique, par exemple, le fonctionnement des opérations (addition, soustraction, multiplication et division) ne peut être changé ou contrôlé par les enseignants. Ces apprentissages sont également nécessaires pour accéder à d'autres. Au contraire, lorsque le découpage est souple, les enseignants auront plus de contrôle sur la matière. Les sciences humaines et sociales seraient considérées comme souples, car les enseignants peuvent avoir le contrôle sur les informations données aux élèves en lien avec une société, mais aussi elles ne sont pas toujours nécessaires pour accéder à d'autres connaissances. De même, ce découpage aurait une incidence dans la hiérarchie des savoirs, ainsi qu'une incidence sociale : les disciplines ayant un découpage rigide seraient dans la partie supérieure et jouissant d'un statut élevé alors que les matières ayant un découpage souple seraient situées dans la partie inférieure et possèderaient un statut peu élevé. Le découpage de temps dans l'horaire expose aussi que certaines matières bénéficient d'un

avantage par rapport aux autres. Le statut d'une matière dans la hiérarchie des matières selon le temps qui lui est accordé est synonyme de son importance dans le parcours scolaire.

La hiérarchisation existe également à l'intérieur même du programme d'une discipline. En mathématiques, par exemple, Cockroft (1982) explique que pour apprendre cette matière, les apprenants doivent maîtriser certaines connaissances avant d'en acquérir d'autres, plus complexes. En sciences, des hiérarchies des disciplines scientifiques existent, comme celle d'Auguste Comte du mouvement positiviste qui situe une discipline en fonction de son lien de dépendance avec celles qui la précèdent, sans qu'elle soit sous leur dépendance. L'organisation hiérarchique de Comte, nommée « échelle encyclopédique », classe les sciences de la façon suivante : mathématiques, astronomie, physique, chimie, physiologie (biologie) et sociologie (cité dans Sandoz, 2017). Les mathématiques apparaissent moins complexes et plus générales; la sociologie est plus complexe et plus particulière. Edmond Goblot, qui s'inspire de Comte, propose un système de classement en fonction du degré de complexité des objets étudiés et le degré d'universalité de leurs énoncés : les mathématiques étant les plus simples et la sociologie la plus complexe (cité dans Sandoz, 2017). La hiérarchisation est donc un concept qui existe depuis longtemps.

Un lien fort existe entre la hiérarchisation et les différents types de curriculums tel le caché. Ce dernier, par exemple, comme mentionné un peu plus tôt, comporte des messages implicites et influence par le fait même la hiérarchisation du curriculum. D'abord, il envoie un message sur les connaissances qui sont estimées et la personne qui les a énoncées (Leask, 2009). Le choix de citations, de références et d'études de cas dans les curriculums envoie un message sur la culture dominante de la société (Killick, 2016).

En plus, le curriculum caché transmet des valeurs, des normes et des croyances (Giroux et Penna, 1979). Il reflète ce qui se passe mondialement, ce qui est considéré comme fondamental, ce qui est demandé (Benavot et al., 1991). Plus spécifiquement, lorsque nous regardons le Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006), l'ordre dans lequel est placée les disciplines implique le message que le domaine des langues, puis le domaine de la mathématique et de la science et de la technologie sont plus importants.

Dans son article, Bleazby (2015) effectue une analyse dans le but de mieux comprendre la nature problématique de la hiérarchie du curriculum et expliquer comment cette hiérarchie va à l'encontre des buts premiers de ce même curriculum. L'autrice observe que le statut supérieur de certaines disciplines, comme les mathématiques, est souvent en lien avec sa valeur économique et sa valeur sociale, donc la place que cette discipline occupe dans la société. Bleazby remarque également que ces disciplines possèdent certaines caractéristiques communes : des limites claires et une cohésion interne sur le plan de leur contenu, une place considérable dans la société depuis longtemps, plusieurs théories et symboles qui leur sont associés, puis un accent sur la cognition. Des disciplines, comme les arts ainsi que les sciences humaines et sociales, occupent actuellement une place moins élevée dans la hiérarchie, car leur contenu est plus concret (par exemple, l'histoire aborde des événements et des personnages qui ont existé).

Garnier (2003) qui a interrogé des enseignants sur le curriculum scolaire et l'ordre des disciplines scolaire fait la remarque que ceux-ci traitent les matières différemment selon leur compétence ou leurs préférences. D'abord, ils trouvent les programmes de français et de mathématiques plus précis, donc plus faciles à enseigner. Ensuite, les préférences des enseignants peuvent être à la fois la cause et la conséquence d'une pratique personnelle ou de son absence. Les participants énoncent également que les directives du curriculum influencent leur rapport avec celui-ci : ils ressentent une pression de leur environnement social et scolaire à transmettre les savoirs dits fondamentaux. Ils expliquent aussi qu'il existe une hiérarchie entre les disciplines à tous les niveaux : la grille-horaire, les programmes des disciplines, les évaluations, etc. Ces goûts peuvent avoir une incidence sur la hiérarchie des matières en classe. Araneda et ses collaborateurs (2021) remarquent, par exemple, la même chose dans le curriculum chilien : il présente par lui-même une hiérarchie en fonction des heures accordées à chacune des matières dans le curriculum d'étude. Les mathématiques, le domaine des langues et les sciences naturelles dominant, et donc, plus d'importance est accordée à des disciplines (Benavot, 1991, cité dans Araneda et al., 2021).

Lynch et McGarr (2014) citent Eisner (1992) et écrivent qu'étant donné que l'école ne peut pas tout enseigner, une sélection du contenu est assurée. La hiérarchisation est donc inévitable sur le plan de l'importance accordée, du temps alloué, etc. à chacune des matières. L'existence de différents types de hiérarchisation des disciplines est explorée dans la prochaine sous-section.

### **2.2.3 La hiérarchisation du curriculum dans les recherches**

Dans le but de mieux comprendre comment les hiérarchisations du curriculum sont développées, certains chercheurs ont demandé à des participants d'en produire selon différentes caractéristiques : types de savoirs, importance des savoirs, préférences, etc.

Peu d'études ont utilisé la hiérarchisation du curriculum avec des participants enseignants. Un bon exemple de recherche serait celui de Roy et de ses collaborateurs (2019) en Suisse. Ces derniers ont analysé le point de vue des futurs enseignants concernant la pratique interdisciplinaire de leur formation initiale à l'enseignement. L'une des sections de la recherche avait pour but de demander aux étudiants d'énoncer une situation qui serait structurée par une pratique interdisciplinaire. Ces dernières sont surtout construites autour de savoirs disciplinaires.

À partir des disciplines nommées par les futurs enseignants dans les différentes situations, les chercheurs ont créé une hiérarchie en fonction du nombre de fois qu'elles avaient été nommées : le français (langue première) et les mathématiques prédominaient. Ces deux matières sont alors vues comme la base, puis elles ont une plus grande importance dans la hiérarchisation du curriculum. Des hiérarchisations sont visibles tout au long de la recherche comme l'horaire de la semaine réel (qui fait partie du curriculum réel), créé par les enseignants, qui présente un ordre chronologique démontrant une priorité accordée à certaines matières telles que le français. Un enseignant rencontré déclare même, de manière explicite, que le français et les mathématiques sont plus importants que l'histoire et la géographie, puis les sciences. Cette hiérarchie est similaire à celle à laquelle Lenoir et ses

collaborateurs (2000) sont arrivés à la suite de plusieurs enquêtes au Québec dans les années 1990.

D'ailleurs, dans l'article de Lenoir et Hasni (2010), les chercheurs expliquent que les approches interdisciplinaires sont utilisées comme raison de l'absence ou de la presque absence de l'enseignement de certaines matières. L'interdisciplinarité est souvent un prétexte pour gagner du temps d'enseignement aux disciplines dominantes, soit le français (langue d'enseignement) et les mathématiques au Québec. Selon Bernstein (1997, cité dans Lenoir et al., 2000), les enseignants sont en fait influencés par leur propre histoire scolaire, du primaire jusqu'à l'université, qui se renforce dans les pratiques enseignantes, puis les pressions sociales et parentales. Les enseignants sont alors un produit social. Cette réflexion pourrait être une explication de la situation des sciences humaines et sociales selon les enseignants : leur vécu scolaire, leur formation, leur vécu professionnel et leur environnement pourraient être des éléments d'influence au statut qu'ils attachent à cette discipline.

D'un autre côté, plusieurs études ont été menées avec des élèves. Dans le cadre de notre projet, il demeure intéressant de remarquer que la recherche d'Araneda et de ses collaborateurs (2021) au Chili a fait usage du concept de hiérarchisation pour demander aux élèves de créer des hiérarchies des matières en fonction de leurs préférences d'apprentissage, puis selon les compétences qu'ils croient qu'elles leur seront plus utiles à la sortie de l'école. Les chercheurs en ont conclu, selon le nombre d'heures accordées à chacune des matières, que les choix que les élèves faisaient selon les compétences plus utiles à leur avenir étaient influencés par les valeurs de leur société, et donc, que l'école jouait un rôle de socialisation déterminant.

En bref, les hiérarchies explicites et planifiées concernent souvent les préférences des participants ou les représentations qu'ils ont. Les hiérarchisations qui en découlent sont formées de différentes façons : à partir du nombre d'heures accordées à un objet, de la quantité de fois qu'il a été nommé, l'ordre dans lequel il a été nommé, etc. Certaines autres recherches présentent des hiérarchies en fonction du type de savoir (Lenoir et al., 2000).

#### **2.2.4 La situation de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire au Québec dans les dernières recherches**

Plus spécifiquement, du côté de la situation de l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec, très peu de recherches recourent à la hiérarchisation des matières. Les dernières études (comme Hasni et al., 2017; Lenoir et al., 2000) qui s'intéressent à la hiérarchisation, à l'exception de celle d'Araújo-Oliveira (2012b), traitent plutôt des disciplines généralement, sans mettre l'accent sur l'univers social, ou abordent une autre discipline telle que les sciences et technologies (Hasni et al., 2017). Il en sera question au paragraphe suivant. Mentionnons tout de même qu'Araújo-Oliveira s'est intéressé aux finalités éducatives attribuées aux sciences humaines et sociales par les futurs enseignants du primaire. Bien que le but de sa recherche n'est pas de discuter de hiérarchisation, il a demandé aux futurs enseignants de classer les disciplines du Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006) selon l'importance qu'ils octroient à celles-ci dans leurs pratiques. Selon les participants, le français et les mathématiques sont placés en premier, car ils permettent aux élèves de se débrouiller dans leur vie de tous les jours, d'entrer en communication avec les autres et de réussir dans la vie. Ils trouvent les sciences humaines et sociales plutôt importantes, mais elles peuvent, selon eux, agir comme mise en contexte en français et en mathématiques.

En ce qui concerne les recherches qui traitent des disciplines, Lenoir et ses collaborateurs (2000) ont utilisé six recherches menées entre 1980 et 1998 dans des milieux ruraux, semi-urbains ou urbains. Près de mille enseignants ou futurs enseignants ont été approchés avec ces recherches qui étaient en lien avec les représentations de l'interdisciplinarité, la place de l'enseignement des sciences humaines et sociales ou la place des matières secondaires. Entre autres, des questionnaires, des enquêtes et des entretiens semi-dirigés ont été menés. Concernant le traitement des données, différents traitements statistiques et des analyses lexicométriques ont été effectués.

Les chercheurs mentionnent que la hiérarchisation analysée est en fonction des types de savoirs auxquels les programmes d'études sont associés et des acteurs du système scolaire. Les cinq enquêtes qui ont été utilisées pour la recherche donnent une première vue de l'évolution des représentations des enseignants québécois quant à la situation de chacune des matières dans le curriculum. Pour certaines recherches, les participants devaient « classer par ordre d'importance à leurs yeux les différentes matières scolaires au programme de l'enseignement primaire. » (Lenoir et al., 2000, p. 490) Au travers des années, quelques matières ont disparu de la hiérarchisation étant donné leur retrait ou leur modification comme le cours d'activités manuelles.

La recherche de Lenoir (1991) présentée dans Lenoir et collaborateurs (2000), par exemple, s'est intéressée aux relations entre l'interdisciplinarité et l'intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec. La hiérarchisation demandée était de classer par ordre d'importance aux yeux des répondants les différentes matières scolaires au programme de l'enseignement primaire. Les deux premières matières sont le français et les mathématiques, les sciences humaines suivent. Les sciences humaines occuperaient en moyenne 6,1% des heures d'enseignement de la semaine, contre 8,7% qui est prévu par le Régime pédagogique. Les raisons principales des répondants sont que la commission scolaire choisit la répartition des heures à chaque discipline, le fait que la discipline est secondaire, puis le manque de temps à cause du français et des mathématiques.

Lenoir et ses collaborateurs (2000) concluent des recherches qu'ils ont analysées qu'il existe une hiérarchie des matières non négligeable et constante depuis les dernières années (précédant l'année de publication de leur article, qui demeure l'étude la plus complète en lien avec le concept au Québec depuis). Cette hiérarchisation renforce l'idée que le français et les mathématiques sont considérés comme les clés du succès. Bien que des disciplines secondaires soient dites « moins importantes », telles que les sciences humaines et sociales, elles permettent l'acquisition de compétences tout aussi pertinentes, mais sont peu enseignées. De plus, lorsqu'elles le sont, elles sont souvent abordées à l'aide de manuels ou d'exercices (Lebrun et Lenoir, 2001, cités dans Lenoir et al., 2000). Outre cette

distinction intégrée par les enseignants des matières de base et matières secondaires, la hiérarchisation des disciplines est de même visible à partir du temps accordé à chacune des matières dans l'horaire, puis influence quelque peu la relation qu'entretiennent les enseignants avec celles-ci.

Certaines recherches ont aussi été menées auprès d'élèves, comme celle d'Hasni et de ses collaborateurs (2017). Ces derniers se sont penchés sur la place accordée par les élèves du Grand Montréal aux sciences et technologie au primaire et au secondaire parmi les autres matières. Les chercheurs s'y sont intéressés en posant des questions aux élèves afin de hiérarchiser les matières selon leur facilité, leur préférence et leur importance. L'anglais, les arts, l'éducation physique, le français, les mathématiques, les sciences humaines et sociales, ainsi que la science et la technologie étaient les sept disciplines présentes dans les activités de collecte de données.

Dans le cas de la facilité, les sciences humaines et sociales sont jugées par les participants comme plus faciles que les mathématiques, le français, puis la science et la technologie (les données sur les arts étaient absentes). En ce qui concerne la préférence, elles arrivent en avant-dernière position : toutes les matières lui sont préférées, sauf le français (langue première). Finalement, les mathématiques, le français, l'anglais et la science et technologie sont jugées plus importantes qu'elles. L'une des remarques intéressantes des chercheurs dans cette étude est que généralement, les matières primaires, soit les mathématiques, le français et l'anglais, sont vues comme essentielles pour réussir dans la société. On leur accorde plus de temps à l'école, en plus d'avoir une influence sur la transition entre les années scolaires à cause des examens du ministère entre autres.

En résumé, la hiérarchisation existe de manière implicite et explicite. La hiérarchisation et le curriculum sont fortement liés, puisqu'il existe une hiérarchie du curriculum qui priorise certaines matières de manière implicite. Dans les recherches citées, nous observons que la hiérarchisation est influencée par la société et qu'elle influence également les élèves et les enseignants. Elle agit aussi sur le fait que les sciences humaines sont au centre de la



hiérarchie. Ces informations nous amènent à poser une question spécifique de recherche qui est présentée dans la prochaine section.

### **2.3 La synthèse et les questions spécifiques de recherche**

D'abord, nous avons abordé le concept de curriculum. Ce dernier est complexe et comporte différentes définitions (Jonnaert et al., 2009; Jonnaert et Ettayebi, 2007; Ornstein et Hunkins, 2018; Portelli, 1987). Nous avons retenu la signification du curriculum comme plan officiel qui englobe également les apprentissages implicites ainsi que les expériences des élèves.

Le curriculum possède de même différentes formes (Demeuse et Strauven, 2013; Glatthorn et al., 2019; Perrenoud, 1993a). Dans le cadre de notre recherche, le premier qui nous intéresse est le formel, puisqu'il est composé des documents officiels et présente le parcours scolaire prévu. Ensuite, nous prenons en considération le curriculum enseigné, car il met en œuvre le curriculum formel au niveau de l'école et de la classe. Celui-ci est transmis par les enseignants et il représente leurs choix. Finalement, le curriculum caché ou le curriculum informel symbolise les apprentissages non écrits, non dits. Ce sont toutes les expériences ou les actions, intentionnelles ou non, qui sortent des recommandations officielles. En fait, derrière le curriculum formel ou les actions des enseignants se trouvent des explications implicites marquées par la culture, le vécu des acteurs scolaires, etc. En somme, ces éléments influencent les curriculums enseigné et caché.

Nous avons établi que les différents curriculums participent à une forme de hiérarchisation soit la hiérarchisation des matières, également appelée hiérarchisation du curriculum. Ce dernier concept a pour but de donner une priorité à certaines matières, mais aussi établit des relations de pouvoir entre chacun des groupes de disciplines comme le groupe de matières de base et le groupe de matières secondaires (Bernstein, 2000, cité dans Lynch et McGarr, 2014; Bleazby, 2015; Garnier, 2003). La hiérarchisation des matières est influencée par différentes considérations comme le temps accordé aux matières,

l'importance des savoirs, le sentiment de compétence des enseignants, le vécu des acteurs scolaires, la compréhension du curriculum, des valeurs et des connaissances de la société, etc. (Araújo-Oliveira, 2012b; Bleazby, 2015; Garnier, 2003; Lenoir et al., 2000; Lynch et McGarr, 2014)

Cette réalité est l'une des raisons pour lesquelles, selon les dernières recherches au Québec, les sciences humaines et sociales se retrouvent habituellement au milieu ou à la fin de la hiérarchie du curriculum : par exemple, les enseignants classent cette discipline comme secondaire et moins utile dans la vie de tous les jours (Araújo-Oliveira, 2019; Lenoir, 1991 dans Lenoir et al, 2000).

À la suite de la présentation de nos concepts centraux, nous posons alors la question spécifique de recherche suivante :

**Quelle est la situation de l'univers social au primaire dans la hiérarchisation des matières et quels sont les éléments qui influencent cette hiérarchisation ?**

Nos objectifs sont :

- D'explorer et de décrire l'expérience déclarée d'enseignants concernant la situation accordée à l'univers social parmi les hiérarchisations du curriculum selon leurs préférences d'enseignement et selon ce qu'ils considèrent comme important dans le cheminement des élèves, puis leur enseignement réel;
- D'analyser l'impact de la formation et de la qualification des enseignants en sciences humaines et sociales sur la situation de celles-ci d'après ce qu'ils en disent;
- Finalement, de décrire la manière dont des enseignants déclarent faire apprendre l'univers social en classe aujourd'hui.

Ces éléments, selon nous, pourraient nous aider à déterminer ce qui influence la situation des sciences humaines et sociales au primaire chez les participants.

## **Chapitre 3. Le cadre méthodologique**

Dans ce chapitre, nous présentons les choix méthodologiques que nous avons effectués dans le but d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche. Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons à la situation de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire dans la hiérarchisation des matières et les éléments qui influencent cette hiérarchisation.

Dans les prochaines sections, nous abordons premièrement la description générale de la recherche, dans le but d'exposer la méthodologie et les participants qui ont contribué à notre travail. Deuxièmement, nous présentons la description de la collecte de données dans le but de comprendre comment celles-ci ont été recueillies et comment elles ont été analysées. Troisièmement, nous exposons les limites de la recherche pour réfléchir à la portée de celle-ci, puis finalement, nous synthétisons la méthodologie de recherche.

### **3.1 La description générale de la recherche**

Tel que nous venons de les présenter, nos objectifs de recherche sont : d'explorer et de décrire l'expérience d'enseignants concernant la situation accordée à l'univers social parmi les hiérarchisations du curriculum selon leurs préférences d'enseignement et selon ce qu'ils disent considérer comme important dans le cheminement des élèves et leur enseignement réel; d'analyser l'impact de la formation et de la qualification des enseignants en sciences humaines et sociales sur la situation de celles-ci comme ils l'expriment; puis, de décrire la manière dont des enseignants disent faire apprendre l'univers social en classe aujourd'hui. Les prochaines sections présentent la méthode de recherche à laquelle nous avons recours, ainsi que les participants ciblés.

#### **3.1.1 La méthode de recherche**

Notre approche méthodologique, qui découle de nos objectifs, est de nature heuristique. Cette dernière a pour but de décrire les expériences professionnelles et scolaires des

enseignants et d'arriver à une meilleure connaissance de celles-ci (Dupin de Saint-André et al., 2010). Ces éléments qui ont été observés pourraient être indicateurs de la situation des sciences humaines et sociales au primaire.

Ces objets de recherche nous mènent à adopter une posture de recherche qualitative. Paillé (2009) explique que la recherche qualitative permet socialement d'être près des gens et des expériences de ceux-ci. Elle a une pertinence compréhensive, inductive, récursive et souple, en plus de préférer la richesse des données (Miles et Huberman, 2003; Paillé, 2009). Anadón (2006) souligne que la recherche qualitative privilégie l'expérience et les points de vue des personnes. Il s'agit donc de comprendre comment l'expérience, dans notre cas scolaire et professionnelle, des participants a été vécue et est vécue.

Notre recherche s'inscrit, de plus, dans une démarche descriptive. Pelletier et Demers (1994) identifient trois paliers ou étapes pour définir la recherche descriptive : la perception, la catégorisation et le construit, puis l'explication. Le premier palier, la perception, représente le message ou les choses observées à partir desquels il est possible de faire une liste d'actions et d'éléments ou une narration. Le deuxième est en lien avec les caractéristiques qui ressortent de ces messages ou de ces observations. Finalement, la troisième étape fait référence aux liens qui sont concevables entre différentes variables ou « des causes plausibles des faits, des événements ou des phénomènes. » (p. 763) Les explications ne sont pas finales, mais plutôt hypothétiques, qui mènent à saisir une nouvelle idée, donc d'apporter une certaine explication.

### **3.1.2 Les participants**

Dans le cadre de notre recherche, cinq enseignants participent au projet. Nous avons créé un échantillon accidentel (par volontaire) à l'aide d'individus qui ont répondu positivement à notre sollicitation sur un groupe Facebook ou par le bouche-à-oreille. Trois participantes se situent dans la région du Grand Montréal, une dans la région de Québec, puis un dans la région de la Côte-Nord.

Tous les participants détiennent un diplôme en enseignement. Bien que le cycle d'enseignement n'était pas un critère de sélection, tous enseignent au 3<sup>e</sup> cycle au moment de leur entrevue. Le participant B est celui qui sort le plus du lot avec une formation en histoire, d'abord; ensuite, avec une qualification en enseignement au secondaire. D'ordinaire, il enseigne au secondaire, mais pour l'année scolaire durant laquelle l'entretien se déroulait, il a dû compléter sa tâche d'enseignement avec des classes du primaire de l'école où il enseigne (école qui offre le primaire et le secondaire). Nous avons décidé de garder l'enseignant dans notre échantillon afin d'avoir une opinion et des pratiques provenant d'expériences divergentes des autres participantes qui possèdent toutes un diplôme en enseignement en éducation préscolaire ou enseignement primaire ou en adaptation scolaire et qui enseignent depuis au moins quelques années au primaire. Cela nous permettait également de voir si des éléments pouvaient rassembler ou diviser les participants, peu importe leur titre de qualification et leur vécu.

Les participants ont été sollicités par l'entremise d'une affiche de sollicitation (Annexe A) sur laquelle des informations centrales et résumées présentaient la recherche, puis les critères de recrutement. Elle invitait de même toute personne intéressée et répondant à ces derniers à communiquer avec la chercheuse étudiante. Un court formulaire initial (Annexe B) pour prélever des informations sur l'expérience d'enseignement et le cycle d'enseignement a été envoyé aux personnes ayant manifesté leur intérêt envers le projet afin d'avoir un premier court portrait.

Nous considérons qu'il était plus simple de passer par les CSS, du fait que nous avons accès à un plus grand nombre de participants potentiels correspondant à nos critères de sélection. De plus, dans le cas que des conseillers pédagogiques avaient des enseignants à proposer, ils pouvaient eux-mêmes envoyer l'affiche aux participants pressentis. Karsenti et ses collaborateurs (2018) expliquent que les TIC, comme le courriel, permettent aux chercheurs une communication plus facile, rapide et fréquente. Cela explique pourquoi nous avons décidé d'utiliser les TIC pour trouver des participants. Finalement, les messages envoyés dans les CSS directement n'ont pas donné le résultat escompté.

Nous avons donc utilisé notre deuxième moyen de diffusion : les groupes Facebook. Ces groupes et les autres types de forums ou plateformes sont devenus des moyens importants d'échanges d'idées ou d'opinions autour d'un sujet depuis les dernières années (Karsenti et al., 2018). Plus spécifiquement, nous avons diffusé notre affiche de sollicitation par l'intermédiaire d'une publication sur les groupes « Il était une fois... l'Histoire - L'univers social au primaire » et « Planète Univers social ».

Finalement, afin de recueillir des données sur les participants dans le but de répondre à nos questions de recherche, une collecte de données était nécessaire. Cette dernière est abordée dans la prochaine section.

## **3.2 La collecte de données**

Comme mentionné précédemment, notre recherche est qualitative. Hammersley (2013) avance que cette méthode accepte la subjectivité des participants dans la recherche et fait valoir son rôle essentiel dans ce type d'étude. Le chercheur suggère alors de recourir à des méthodes assez flexibles qui permettront d'étudier dans son ensemble un sujet afin de le comprendre en profondeur. De son côté, Savoie-Zajc (2018) propose de même d'utiliser des outils assez souples pour faciliter l'interaction avec les participants et faire ressortir différents côtés du sujet. Afin de recueillir les données pour répondre aux questions de recherche, nous devons utiliser des outils de cueillette de données cohérents avec la démarche qualitative. Dans cette section, les outils de la cueillette de données, le déroulement de cette dernière, ainsi que l'analyse de données seront présentés.

### **3.2.1 Les outils de la collecte de données**

Dans le cadre de la recherche, deux outils de collecte de données ont été utilisés. D'abord, les enseignants devaient remplir un questionnaire de pré-entretien (Annexe C). Ce dernier est composé de six différentes sections. Les trois premières portent sur des caractéristiques sociodémographiques qui permettront d'en connaître davantage sur les participants et de mieux comprendre leurs expériences de vie, en plus de donner des indices sur certains sujets à approfondir durant l'entretien semi-dirigé qui sera présenté après le premier outil.

Dans l'article de Lenoir et de ses collaborateurs (2000), il est suggéré que les enseignants sont influencés par leur propre histoire scolaire, du primaire jusqu'à l'université, qui se renforce dans les pratiques enseignantes, puis les pressions sociales et parentales.

La première grande section porte sur quelques données sociodémographiques, telles que le genre du participant, son année de naissance, sa langue maternelle, etc. La deuxième section concerne leur expérience de formation. Les enseignants devaient indiquer leurs diplômes obtenus, leur année d'obtention de diplôme, le nombre de cours suivis en lien avec l'univers social, etc. La troisième section concerne de l'expérience d'enseignement des participants : leur nombre d'années d'expérience à la tête d'une classe, le nombre d'heures approximatives qu'ils accordent à l'univers social par semaine, etc.

La deuxième grande section comporte trois grilles-matières vierges de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) que les enseignants devaient remplir selon différentes consignes. Les disciplines qu'ils devaient placer sont inscrites en haut de chacune des grilles et représentent les matières qui sont prescrites par le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Québec, 2020). Chaque matière pouvait être placée plusieurs fois. Cette activité a été inspirée par les outils de cueillette de données de la recherche d'Araneda et de ses collaborateurs (2021), puis d'Hasni et de ses collaborateurs (2017).

La première grille demandait aux participants de placer les matières dans la grille-matières en se basant uniquement sur leurs préférences d'enseignement, dans le but de créer leur horaire idéal. Cette consigne a été choisie, car dans la recherche de Garnier (2003), les enseignants avaient tendance à réduire le temps d'enseignement des matières qu'ils « aimaient » moins. De plus, d'autres recherches (comme Araújo-Oliveira, 2019; Garnier, 2003; Martineau et Soulières, 1991) explicitaient que la difficulté à comprendre le programme d'une matière ou le sentiment de compétence pouvait avoir un impact sur l'enseignement des matières, surtout secondaires.



La deuxième grille nécessitait de placer les matières en se basant sur ce que les participants considèrent comme le plus utile pour les élèves dans leur avenir dans le but de créer un horaire idéal pour leur évolution. Cette consigne est alors encore associée au curriculum formel et au curriculum caché par le fait que l'horaire pouvait être influencé par les prescriptions du ministère de l'Éducation, mais aussi par l'expérience professionnelle et personnelle des participants. Dans les recherches d'Araújo-Oliveira (2012b), de Lenoir et de ses collaborateurs (2000), ainsi que de Roy et de ses collaborateurs (2019), entre autres, les enseignants considéraient certaines matières plus indispensables dans le cheminement scolaire des élèves. Des matières comme le français et les mathématiques étaient vues comme des disciplines de bases, alors que les sciences humaines et sociales, par exemple, étaient secondaires.

La troisième grille invitait les enseignants à placer les disciplines en se basant sur leur enseignement habituel, dans le but de créer l'horaire le plus fidèle à leur réalité. L'objectif de cette consigne est de mieux comprendre combien d'heures par semaine sont allouées à chacune des matières, surtout à l'univers social, donc de mieux connaître le curriculum réel (et caché, à l'aide des nuances qui sont apportées dans l'activité de collecte de données qui suit). Certaines recherches telles que celle de Lenoir et de ses collaborateurs (2000) montraient que des disciplines étaient moins enseignées que d'autres. Les deux premiers horaires complétés étaient alors dans le but d'aider à comprendre l'organisation du troisième, puis de voir comment des éléments d'influence des curriculums enseigné et caché influencent la situation de l'univers social dans la hiérarchisation des matières.

Ensuite, les participants étaient appelés à participer à un entretien semi-dirigé individuel avec la chercheuse étudiante afin de recueillir des informations sur leur perception, leur expérience et leur représentation (Van der Maren, 2004) de la situation de l'univers social au primaire dans le curriculum. Un guide d'entretien (Annexe D) contenait quatre thèmes qui ont été abordés durant les entretiens et qui étaient en lien avec nos concepts : les éléments qui influencent la hiérarchisation, qui seraient associés à la formation initiale et continue (qui pourraient influencer les curriculums enseigné et caché); les éléments qui influencent la hiérarchisation, associés aux curriculums enseigné et caché (en avec les

horaires complétés, sauf l'horaire habituel, puisque l'enseignement en classe était abordé dans les autres thèmes); les éléments qui influencent la hiérarchisation associés aux curriculums formel et enseigné; puis les éléments de hiérarchisation associés aux curriculums formel, enseigné et caché. Des questions principales et des questions complémentaires possibles avaient été préparées dans le but d'aider la chercheuse étudiante à animer la discussion, mais une souplesse demeurait quant aux nouvelles directions qui pouvaient surgir durant l'entretien entre la chercheuse étudiante et un participant. Le guide n'était pas rigide, la chercheuse devait se laisser diriger par les échanges (Savoie-Zajc, 2009). Creswell et Guetterman (2019) expliquent que l'entretien est un outil qui permet aux participants de s'exprimer sur leur vécu grâce aux questions ouvertes.

Avant d'entamer les activités de collecte de données « officielles », nos outils de collecte de données ont été validés avec deux enseignants. Ces derniers ont vécu les mêmes activités que les participants officiels de la recherche. À la suite des commentaires qu'ils ont exprimés à la fin de leur entrevue semi-dirigée, des modifications ont été effectuées pour préciser certaines consignes ou questions présentes dans les outils.

### **3.2.2 Le déroulement de la collecte de données**

Pour toutes les activités (le questionnaire écrit de pré-entretien et les entretiens semi-dirigés), la chercheuse étudiante a procédé à la collecte de données. D'abord, pour le questionnaire écrit de pré-entretien, la chercheuse étudiante a envoyé par courriel trois semaines avant la rencontre avec un participant le lien du questionnaire en ligne qu'il devait remplir et remettre deux semaines avant ladite rencontre. Les participants pouvaient donc répondre aux questions à partir du lieu qu'ils désiraient. La durée pour répondre au questionnaire était d'environ 45 minutes et ce dernier devait être fait une seule fois durant tout le processus de recherche. Les réponses étaient observées et étudiées par la chercheuse étudiante avant les entretiens semi-dirigés dans le but de discuter, puis d'approfondir celles-ci avec les participants durant les discussions.

Ensuite, du côté des entretiens semi-dirigés, la chercheuse étudiante s'est entendue avec chacun des participants sur la journée de rencontre, l'heure et le lieu. Karsenti et collaborateurs (2018) racontent dans leur article combien les outils TIC grâce à certains logiciels, comme Zoom ou Teams, facilitent la réalisation d'entrevues. Dans le contexte pandémique à ce moment, l'option de rencontre par visioconférence était privilégiée, mais si l'un des participants préférait une rencontre en présentiel, il était également possible de le faire si les mesures sanitaires le permettaient. Durant l'entretien, le participant et la chercheuse devaient se trouver un endroit fermé et intime, dans le but qu'aucune autre personne non concernée ne puisse être présente durant la discussion.

Au final, toutes les rencontres se sont déroulées par visioconférence. Les entretiens ont été enregistrés au format audio à l'aide de l'option d'enregistrement des plateformes Zoom ou Teams. Les enregistrements convertis en fichiers MP3 ont été sauvegardés dans un dossier de l'ordinateur de la chercheuse. La durée de l'entretien pour chacun des participants était de maximum une heure.

### **3.2.3 L'analyse des données**

Les données recueillies ont été analysées dans l'objectif, comme mentionné précédemment, de décrire les expériences professionnelle et scolaire des enseignants quant à l'univers social, puis d'observer les hiérarchisations du curriculum qui en ressortent et les éléments qui influencent celles-ci. D'abord, nous avons rassemblé les horaires complétés par les participants en fonction des préférences, de l'utilité dans l'avenir des élèves et habituel. Des figures sont utilisées dans la présentation des résultats afin de présenter les différents horaires qui ont été complétés par les enseignants et de décrire le plus objectivement possible les données.

Ensuite, pour chacun des horaires et des participants, nous avons compté le nombre de périodes associées aux différentes matières. Une période équivaut à une heure de la semaine. À partir de ces informations, nous avons effectué une hiérarchie des matières en plaçant le plus haut nombre de périodes en haut. Lorsque les disciplines présentaient le

même nombre de périodes, elles étaient simplement classées en ordre alphabétique. Afin d'exposer ces hiérarchies, nous recourons à des tableaux. Les hiérarchies permettent de voir plus rapidement la situation des matières selon les différentes consignes (préférences, utilité et habituel), en plus de permettre la comparaison rapide et simple entre les participants. Tel que nous pouvons voir, des outils davantage qualitatifs (des figures et des tableaux) ont été utilisés. L'emprunt de ces derniers est accessoire, puisque ces démonstrations permettent de présenter plus facilement et clairement ce que les participants ont répondu dans leur questionnaire de pré-entretien. Les étapes suivantes permettent de clarifier comment ces tableaux et figures servent au dessein qualitatif.

Par la suite, nous avons transcrit les enregistrements audio des entretiens semi-dirigés effectués. À partir du matériel recueilli, nous avons compilé toutes les réponses des participants : nous avons associé chacune des réponses à une question de notre grille d'entrevue, qui est elle-même liée au curriculum formel, au curriculum enseigné ou au curriculum caché. De cette façon, nous pouvions retrouver les réponses de chacun des participants au même endroit, ce qui facilitait notre travail. Les justifications des participants à la situation des matières dans les grilles-matières en plus des réponses à des questions complémentaires sur leur enseignement de l'univers social en classe durant leur entrevue ont permis d'identifier des éléments d'influence sur la situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières.

En analyse des données, nous avons choisi de présenter un participant à la fois. Nous voulions rester le plus près possible du discours des enseignants en essayant de ne pas teinter celui-ci par nos propres idées, mais aussi de ne pas tirer de conclusions prématurées par rapport à la situation de l'univers social dans la hiérarchisation des matières, puis les éléments qui influencent cette situation. Dans la première section de la présentation des participants (profils socioprofessionnels, puis horaires complétés et raisons des choix), nous décrivons les données brutes recueillies lors des activités de collecte de données. Dans la seconde section (bilan des participants), nous utilisons les hiérarchies des matières qui découlent des horaires, ainsi que les informations provenant des entretiens afin d'en tirer une première analyse et de tenter de premiers liens entre des éléments qui pourraient

influencer la situation de l'univers social dans la hiérarchisation des matières. L'interprétation des données est approfondie dans le chapitre de discussion, afin de faire ressortir des catégories d'éléments, associés aux curriculums caché, enseigné et formel, qui influencent la situation de l'univers social dans la hiérarchisation des matières.

Finalement, nous devons mentionner que la recherche comporte certaines limites. D'abord, elle n'est pas généralisable par le fait que nous avons un échantillon accidentel, qui a été formé à partir de la sollicitation et de la réponse d'enseignants à celle-ci. Ensuite, la taille de l'échantillon est trop petite : seuls quelques enseignants se sont exprimés. Les réponses représentent l'expérience unique de ces derniers, donc nous devons interpréter les données prudemment, nous ne pouvons pas associer leurs réponses à la majorité. Aussi, certains enseignants ont pu répondre à des questions sans énoncer leur point de vue réel, de façon à aller dans le même sens que la vision du Ministère ou ce qu'ils croient que la chercheuse étudiante veut entendre. Nous parlons donc de la présence possible d'un biais de désirabilité. Finalement, les perceptions de la chercheuse représentaient un biais potentiel dont elle devait tenir compte. Elle se sentait concernée par le sujet de l'étude. Afin d'assurer une distanciation par rapport à l'analyse, elle a réalisé un retour directif avec son directeur de recherche pour discuter de sa compréhension du contenu des questionnaires de pré-entretien, ainsi que des entretiens semi-dirigés. La chercheuse étudiante aurait également pu demander aux participants de relire la présentation de leurs propos pour s'assurer de sa compréhension.

### **3.2.4 Les considérations éthiques**

Bien entendu, étant donné que notre recherche concerne des participants humains, certaines considérations éthiques étaient à prendre en compte avant, pendant et après que les participants aient pris part à notre projet. Certaines mesures ont été mises en place afin de ne pas contrevenir à ces considérations. D'abord, la recherche a été expliquée aux participants avant qu'ils acceptent de participer au processus.

Ensuite, toutes les personnes qui ont manifesté un intérêt pouvaient communiquer avec la chercheuse étudiante (par courriel ou par téléphone), puis décider d'un moment de discussion pour des explications supplémentaires concernant la recherche. Les informations pouvaient être partagées par courriel, par téléphone ou par visioconférence selon la préférence des participants. Ces derniers qui avaient des questions pouvaient les poser à ce moment.

Une fois que les enseignants avaient pris une première décision et étaient intéressés de participer à notre recherche, le formulaire de consentement (Annexe E) ainsi que tout autre document d'informations supplémentaires pertinent leur ont été envoyés par courriel. Avant que les participants prennent part à la recherche, ceux-ci devaient avoir signé le formulaire de consentement. Celui-ci décrit la recherche, les différentes activités que les enseignants devaient compléter, la manière dont les entretiens étaient enregistrés, les mesures qui allaient être prises pour assurer la confidentialité de leur identité, etc. Les enseignants qui ont signé ce formulaire se sont vu attribuer un code pour remplacer leur nom dans la recherche (A, B, C, D et E), dans le but que leur identité soit protégée. Ce code a été réutilisé pour les questionnaires de pré-entretien, pour les données de l'entretien semi-dirigé, ainsi que le mémoire. La chercheuse étudiante a également signé ledit document pour chacun des participants afin d'assurer qu'elle garderait leur identité confidentielle.

Lorsque les participants ont reçu le formulaire de consentement et les autres documents, ils avaient une semaine pour réfléchir, puis réitérer leur décision quant à leur participation à la recherche. Une fois la confirmation de l'enseignant émise, la chercheuse étudiante a communiqué avec le participant et décidé d'une date d'entretien, d'un lieu et d'une heure. Les renseignements personnels contenus sur les formulaires de consentement ont été séparés des données de recherche.

Tout au long du projet, les données personnelles qui peuvent dévoiler l'identité des enseignants ne sont pas mentionnées. Il est impossible de la déduire par recoupements. Aucun lien n'est établi entre leur nom ou leur code associé et des informations spécifiques qu'ils ont fournies pour assurer la confidentialité de leur identité.

Tous les fichiers reliés à la recherche sont conservés localement sur l'ordinateur de la chercheuse étudiante dont l'accès est protégé par un mot de passe.

Conformément aux règles de conservation en vigueur de l'Université de Montréal, les documents et données de recherche seront conservés sept ans après la fin du projet, puis détruits par la suite.

Finalement, dans le but d'éviter des conflits d'intérêts, la chercheuse étudiante n'a pas conduit le projet de recherche dans les écoles où travaillent les membres de sa famille.

### **3.3 La synthèse de la méthodologie**

Dans cette section, nous rappelons les principales caractéristiques de notre méthodologie de recherche. D'abord, pour parvenir à nos objectifs, nous avons mené une recherche qualitative inscrite dans une démarche descriptive qui nous permettait une proximité avec les participants (Paillé, 2009) quant à leur expérience et leur représentation (Anadón, 2006), ainsi qu'une collecte de données riches (Miles et Huberman, 2003; Paillé, 2009).

Ensuite, nous avons présenté aux participants un questionnaire de pré-entretien. Nous les avons interrogés sur certaines caractéristiques sociodémographiques qui permettent d'en connaître davantage sur leurs expériences de vie et de mieux comprendre celles-ci. Les enseignants devaient également compléter trois grilles horaires selon différentes consignes afin de mieux comprendre où ils situent l'univers social parmi les autres matières. Les informations nommées dans le questionnaire nous ont aidées dans la deuxième activité : les entretiens semi-dirigés. Ces derniers ont porté sur quatre thèmes : les éléments qui influencent la hiérarchisation qui seraient associés à la formation initiale et continue (qui pourraient influencer les curriculums enseigné et caché); les éléments qui influencent la hiérarchisation associés aux curriculums enseigné et caché; les éléments qui influencent la hiérarchisation associés aux curriculums formel et enseigné; puis les éléments qui influencent la hiérarchisation associés aux curriculums formel, enseigné et caché.

Les données recueillies dans le questionnaire de pré-entretien et dans l'entrevue semi-dirigée ont été analysées à partir de hiérarchies des matières que nous avons construites à l'aide des horaires complétés par les participants; des justifications du placement des matières dans les horaires; puis des explications concernant l'enseignement de l'univers social. Ces informations nous ont permis d'identifier des éléments qui influencent ces hiérarchies des matières.

Cette méthodologie nous a permis de dresser un portrait de l'expérience professionnelle des enseignants et de leur propre expérience scolaire quant à l'enseignement de l'univers social. Nous pouvons mieux comprendre la situation de cette discipline parmi les autres matières, mais aussi les éléments qui influencent sa situation dans les hiérarchisations du curriculum.



## Chapitre 4. Les résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre recherche que nous avons obtenus à la suite de la lecture des questionnaires de pré-entretien ainsi que des entretiens semi-dirigés avec cinq enseignants exerçant dans des écoles primaires du Grand Montréal, de la région de Québec et de la Côte-Nord. Nous présentons d'abord le profil socioprofessionnel des participants; ensuite, nous décrivons leurs réponses aux questions portant sur la situation de l'univers social<sup>2</sup> dans différents horaires qu'ils devaient compléter en se basant sur des consignes particulières, ainsi que les raisons de leurs choix; finalement, nous faisons un compte-rendu de ce qui a été discuté durant leur entretien semi-dirigé en lien avec la formation et la qualification, le développement professionnel et la situation de l'univers social en classe de chacun.

Des figures sont utilisées afin de présenter les différents horaires qui ont été complétés par les enseignants et de décrire le plus objectivement possible les données. Nous recourons ensuite à des tableaux, afin d'exposer les hiérarchies des matières qui découlent de ces figures. Dans chacun des horaires, une période équivaut à une heure de la semaine. Les hiérarchies des matières ont été formées à partir du nombre de périodes accordées pour chacune des matières dans la semaine. Trois horaires ont été complétés, donc trois hiérarchies sont présentées.

Dans les horaires, nous rappelons qu'anglais et éducation physique sont enseignés par des spécialistes. D'après le Régime pédagogique (Québec, 2020), deux heures doivent être réservées à l'éducation physique par semaine. Selon les écoles, les arts peuvent aussi être pris en charge par d'autres enseignants.

---

<sup>2</sup> Dans les prochaines sections, nous recourons plus fréquemment au terme « univers social » étant donné que les enseignants sont habitués de l'utiliser en classe, puis qu'il était employé dans les outils de collecte de données.

## **4.1 Participante A**

La participante A est l'enseignante la plus jeune de l'échantillon. Elle est chargée d'une classe depuis trois ans au moment de l'entrevue en juin 2022.

Pour elle, l'enseignement de l'univers social au primaire sert à développer le côté citoyen des élèves, puis certaines compétences comme l'esprit critique, et donc, d'établir entre autres des liens entre le présent et le passé.

### **4.1.1 Profil socioprofessionnel**

La participante A a complété un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire en 2016. Dans son questionnaire de pré-entretien, elle écrit avoir suivi deux cours de trois crédits en lien avec l'enseignement de l'univers social.

Aujourd'hui, elle enseigne en 5<sup>e</sup> année dans la région de Québec et elle décrit son milieu d'enseignement actuel comme diversifié sur le plan socioéconomique, mais aussi au niveau de l'apprentissage des élèves, c'est-à-dire que son école offre deux volets, le premier attirant des élèves qui réussissent très bien (ils sont sélectionnés), puis un volet régulier qui comporte des élèves ayant parfois des défis dans les apprentissages. Les familles sont autant de classes moyennes que plus défavorisées. Elle trouve que les élèves et les familles possèdent un bon « esprit de quartier » et d'entraide.

## 4.1.2 Horaires complétés et raisons des choix

Figure 1 - Horaire complété représentant les préférences d'enseignement de la participante A

En vous basant uniquement sur <b>vos préférences d'enseignement</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer votre horaire idéal. Vous n'avez pas l'obligation d'utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique					
6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).					
Première période	4	4	4	7	4
Deuxième période	7	4	6	4	4
Troisième période	8	5	1 (Musique)	8	5
Quatrième période	3	7	7	3	7
Cinquième période	3	3	3	6	3

Si nous observons la figure 1, nous pouvons remarquer que les trois matières que la participante A place davantage sont français, univers social et mathématique. Anglais, éthique et culture religieuse, puis éducation physique suivent. Finalement, arts 1, science et technologie, puis arts 2 arrivent en dernier. Elle n'a pas utilisé la matière « autre ».

Durant son entretien semi-dirigé, l'enseignante explique qu'elle a une préférence pour l'univers social, car la discipline lui permet de développer sur différents plans, d'animer son groupe, puis de discuter avec les élèves. La matière permet pareillement d'effectuer des liens avec l'actualité, mais aussi avec l'environnement des élèves, surtout que ce dernier présente plusieurs éléments physiques du passé, des monuments commémoratifs ou des noms de lieux publics associés à des personnages historiques. Le français et les mathématiques reviennent plus souvent pour leur nature essentielle : la participante affectionne le français, mais ne peut pas dire la même chose des mathématiques. La science

et la technologie, ainsi que les arts ne sont pas des matières qu'elle aime beaucoup. Idéalement, un collègue enseignerait pour elle ces disciplines.

C'est un de ses enseignants du cégep qui lui a donné la piqûre pour l'histoire. La participante essaie d'ailleurs de suivre l'exemple d'enseignement de celui-ci. Avant ce moment, elle ne gardait pas un souvenir clair de ses cours d'univers social au primaire, puis ses cours du secondaire ne revêtaient pas une image positive. Dans sa vie de tous les jours, elle souhaite en apprendre, puis s'informe par plusieurs moyens comme les baladodiffusions de Charles Beuchesne et Laurent Turcot. Elle croit que si elle était restée avec l'idée que l'histoire était ennuyeuse, elle n'enseignerait pas de la même façon.

Son propre attachement à la discipline combiné à sa formation universitaire qu'elle considère comme adéquate est aussi un élément important à son sentiment de compétence. Elle se sent outillée pour enseigner l'univers social, mais pas à un point de délaisser le cahier d'apprentissage qui représente pour elle une forme de guide pour l'année scolaire.

Figure 2 - Horaire complété représentant les matières les plus utiles pour l'avenir des élèves selon la participante A

En vous basant sur <b>ce que vous considérez comme le plus utile pour les élèves dans leur avenir</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer un horaire idéal pour leur évolution. Vous n'avez pas l'obligation d'utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique 6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).					
Première période	4	9	4	7	7
Deuxième période	4	9	7	7	4
Troisième période	8	8	8	8	8
Quatrième période	7	3	3	9	3
Cinquième période	7	3	6	4	6

Dans le questionnaire de pré-entretien, pour l'horaire dans lequel les participants devaient placer les disciplines en fonction de ce qu'ils considèrent le plus utile dans l'avenir des élèves, la participante A dispose mathématique, anglais et français en plus grande partie; univers social, science et technologie et éthique et culture religieuse ensuite; finalement, éducation physique, arts 1 et arts 2, car elles ne sont tout simplement pas dans l'horaire.

Selon l'enseignante, mathématique, français et anglais sont placés plus souvent, car ils sont nécessaires au fonctionnement dans la société. L'univers social occupe de même une place considérable dans les choix de la participante. Elle considère cette discipline indispensable pour développer la conscience citoyenne et l'esprit critique. Elle utilise de plus cette matière comme levier pour valoriser ses élèves qui ont quelques difficultés en français et en mathématique, puis qui sont constamment comparés au volet spécial et sélectif de l'école.

La participante A souligne que les arts, la science et la technologie, puis l'éducation physique sont utiles dans la société, même s'ils ne sont pas placés dans l'horaire, mais que le français et les mathématiques sont prioritaires en matière d'utilité.

Lorsqu'on demande à l'enseignante si la place accordée généralement à l'univers social serait plus grande en ajoutant un examen du ministère, elle croit que oui, mais elle ne sait pas si les enseignants le feraient de la bonne façon. Selon elle, cette situation contribuerait à ce que la matière soit vue rapidement et à ce que certains contenus et techniques soient survolés seulement pour que les élèves puissent réussir.

Figure 3 - Horaire complété représentant l'enseignement habituel de la participante A

En vous basant sur <b>votre enseignement actuel</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer l'horaire le plus fidèle à votre enseignement. Chaque matière doit être placée dans au moins une (1) case de la semaine. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique;					
6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).					
Première période	3	4	4	10 (Plan de travail donc maths et français)	10 (Dictée)
Deuxième période	3	4	1 (musique)	10 (Plan de travail)	10 (Leçons semaine prochaine)
Troisième période	7	6	10 (projet citoyenneté)	9	8
Quatrième période	8	5	7	4	10 (biblio)
Cinquième période	4	7	9	5	10 (temps libre)

Afin de rappeler quelques informations mentionnées un peu plus tôt dans le chapitre de la méthodologie : aucune question explicite n'a été posée sur l'horaire qui représente un enseignement habituel pour la participante durant l'entretien semi-dirigé. Il faut également rappeler que le Régime pédagogique (Québec, 2020) impose un certain nombre d'heures à ces deux matières soit sept heures pour la langue d'enseignement (français dans notre cas) et cinq heures pour la mathématique sur un total de vingt-cinq heures durant la semaine. Ces heures représentent presque la moitié de la grille-horaire. Deux heures obligatoires sont accordées à l'éducation physique également, ce qui donne onze heures à répartir entre les matières restantes : anglais, arts (deux à enseigner), éthique et culture religieuse, science et technologie, puis univers social. Le nombre d'heures pour l'anglais est habituellement décidé par l'école. Cet horaire est présent afin d'avoir le portrait d'une semaine régulière et aider à l'analyse des éléments de réponse dans le prochain chapitre de la recherche.

Nous pouvons observer que le français et les mathématiques occupent une grande portion de l'horaire. Ensuite, l'anglais, l'éducation physique, la science et technologie, puis l'univers social dispose du même temps dans la semaine. La période « autre » a été placée

sept fois, parmi celles-ci, nous pouvons retrouver le projet citoyenneté, le plan de travail (associé à la mathématique et au français), la dictée, les leçons de la semaine prochaine, la bibliothèque et le temps libre. Arts 1 (musique, dans ce cas-ci), puis éthique et culture religieuse viennent après. Arts 2 n'a pas été ajouté.

Les périodes « autres » placées par l'enseignante font référence à un projet citoyenneté. Ce dernier est relié à l'univers social, les deux périodes « plan de travail » pourraient être ajoutées au français et aux mathématiques, puis la dictée au français.

#### **4.1.3 Développement professionnel et situation de l'univers social en classe**

Au niveau de sa formation universitaire, la participante A considère qu'elle a été adéquatement formée en didactique de l'univers social au primaire. Comme mentionné un peu plus haut, l'enseignante a suivi deux cours de trois crédits qui lui ont été enseignés par une professeure « extraordinaire » selon ses dires. Le premier cours était axé sur l'univers social en tant que tel, puis le deuxième sur l'univers social et le français en interdisciplinarité. La participante A explique qu'elle a appris comment enseigner le programme en mettant l'accent sur comment les élèves peuvent faire des liens, de la recherche, des enquêtes, utiliser des outils, etc. Par contre, elle ne trouve pas nécessairement que ses stages ont contribué à sa formation concernant l'enseignement de l'univers social, car elle a surtout vécu l'enseignement de cette matière avec le cahier de manière intensive (Boutonnet, 2015). C'est-à-dire que le cahier est utilisé comme seule ressource d'information et de reproduction de l'information, puis que l'enseignant est celui qui transmet le récit.

En début de carrière, elle a enseigné l'univers social à plusieurs groupes de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. Elle trouve que cette façon d'enseigner lui a permis de s'appropriier les contenus du 2<sup>e</sup> cycle, ce qui lui a facilité la tâche lorsqu'elle a commencé à enseigner en 5<sup>e</sup> année : elle pouvait plus aisément établir des liens avec la matière que les élèves avaient travaillée dans les années précédentes. D'ailleurs, la Nouvelle-France est la partie du programme avec laquelle elle est plus à l'aise. Au niveau des contenus à enseigner aux élèves, elle trouve

que la partie sur les Autochtones en 3<sup>e</sup> année est ce qui est le plus difficile, par le fait que plusieurs changements dans le programme devraient être réalisés pour représenter davantage la réalité des communautés autochtones et leur histoire.

J'essaie de, dans mes temps libres, du peu que j'ai là, j'essaie de lire beaucoup plus sur justement soit de la littérature autochtone ou justement comme des études ou des articles qui portent là-dessus. Mais, c'est, j'en connais pas assez encore, pis je trouve que c'est ça... Dans les cahiers là, moi deux phrases qui disent « Les enfants vont au pensionnat pour adopter... » Non, non! Y... y'a ça qui moi, ça me, pas que ça me rend mal à l'aise, mal à l'aise, ça me fâche. Je me dis après tout ça, rendu en 2022, puis il faudrait qu'il y ait un changement là parce ça n'a pas de bon sens.

L'enseignante trouve plus difficile d'enseigner la comparaison aux élèves. Plusieurs ont de la difficulté à se projeter dans le temps, puis les plus jeunes à se situer. En exemple, des élèves de 3<sup>e</sup> année au mois de mai d'une année scolaire ne savaient toujours pas où était situé le fleuve Saint-Laurent, même s'ils habitaient à côté. Établir des liens est aussi une habileté qui exige plus d'efforts à développer avec les élèves. Les cahiers d'apprentissage selon elle n'encouragent pas cette pensée logique et critique étant donné que les éléments des sociétés sont surtout compartimentés : le lien entre le territoire et le mode de vie, par exemple, est difficile à comprendre pour les élèves à ce moment.

Bref, la participante A croit que le programme devrait être retravaillé. Comme mentionné, les chapitres sur les Autochtones devraient être modifiés et représenter leur histoire plus véridiquement, surtout avec tout ce que nous savons aujourd'hui sur le rôle négatif de la colonisation dans l'élimination et la fragmentation des communautés. De plus, en 6<sup>e</sup> année, le programme s'arrête dans les années 1980. Au moment de l'entrevue, nous sommes en 2022 soit environ 40 ans plus tard. Selon la participante, plusieurs événements et changements sont manquants du programme comme l'explosion du multiculturalisme et le 11 septembre 2001, car pour les élèves dans les classes du primaire aujourd'hui, ces éléments sont de l'histoire et ils ne les ont pas vécus. Ajuster le programme pour être plus proche des élèves aiderait à susciter des discussions.



Lorsque nous lui demandons si elle pense que le curriculum d'univers social est adapté à son milieu d'enseignement, elle dit que oui, étant donné que son école se situe dans la région de Québec et que plusieurs événements abordés dans le programme se sont déroulés dans leur environnement quotidien. Cette situation permet des discussions riches. Selon elle, les élèves possèdent, oui et non, les capacités nécessaires de réflexion pour aborder l'univers social, cela dépend de comment les enseignants travaillent avec leurs élèves l'esprit critique, les liens entre les éléments d'une société, etc. Elle trouve que l'esprit critique pourrait être plus mis de l'avant dans la Progression des apprentissages (Québec, 2009a).

Par manque de temps durant l'année scolaire, la participante A laisse parfois de côté certaines parties du curriculum. Cette année, elle n'a pas eu le temps de voir la société des Prairies et la société de la Côte Ouest vers 1905. D'autre part, elle aborde des sujets qui ne font pas partie du curriculum formel, mais qui sont en lien avec l'univers social et ses techniques, par exemple, un projet d'environ douze périodes sur les guerres était travaillé et évalué en univers social, même si aucune des guerres présentées faisait partie du programme de 5<sup>e</sup> année. Les élèves étaient investis et intéressés par le sujet, ce sont d'ailleurs eux qui avaient choisi celui-ci.

En classe, au moment de l'entrevue, la participante A utilise un cahier d'apprentissages en français, en mathématiques, en univers social et en science et technologie. Son utilisation en univers social la rassure étant donné le manque de temps : il lui sauve de la préparation et la guide tout au long de l'année. Elle demande aux élèves de lire et de compléter les pages, mais elle sort également du cahier lorsqu'elle le peut : elle cherche des vidéos, des photos, se rend sur des applications comme Google Earth, etc. Elle élague les exercices du cahier, car elle trouve que celui qu'elle emploie est trop chargé ou contient des informations poussées pour les élèves, puis comporte trop de questions fermées. Les élèves ont de la difficulté à répondre correctement aux activités du cahier. Elle croit changer de cahier pour l'année scolaire suivante. Elle a une utilisation extensive du cahier d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il est utilisé comme une ressource d'information et de reproduction de

l'information parmi d'autres variées, puis qu'il y a place à la discussion, à la lecture en groupes (Boutonnet, 2015).

Parfois, elle utilise les ressources d'autres plateformes proposées et disponibles pour les enseignants. D'un autre côté, elle demeure prudente quant aux outils créés par des enseignants pour des enseignants, car elle a remarqué que les connaissances ne sont pas toujours exactes. La participante A choisit des textes à lire en français et en mathématiques à propos de sujets historiques afin de faire des liens avec l'univers social, même si les sujets ne font pas partie de la Progression des apprentissages (Québec, 2009a), par exemple, l'historique des mangas qui est un thème aimé chez les enfants actuellement.

Selon l'enseignante, l'évaluation en univers social n'est pas facile non plus. Une des difficultés est de trouver ce qu'elle veut évaluer exactement. Une autre difficulté serait que les évaluations offertes avec le cahier d'apprentissages qu'elle utilise ne sont pas appropriées, donc elle bâtit elle-même ses évaluations. Elle manifeste un intérêt à obtenir des outils plus adaptés, une banque d'évaluation par son centre de services scolaire (qui en offre déjà en français et en mathématique). Des formations continues concrètes sur l'évaluation et comment faire de l'interdisciplinarité avec le français et l'univers social seraient pertinentes selon elle.

#### 4.1.4 Bilan participante A

Tableau 1 - Hiérarchies des matières selon le nombre de périodes accordées à chacune dans les horaires des figures 1, 2 et 3

Horaire selon les préférences de la participante A	Horaire selon l'utilité dans l'avenir des élèves de la participante A	Horaire selon l'enseignement habituel de la participante A
Français (7) Univers social (6) Mathématique (5) Anglais (2) ECR (2) Éducation physique (2) Arts 1 - Musique (1) Science et technologie (0) Arts 2 (0)	Mathématique (6) Anglais (5) Français (5) Univers social (4) Science et technologie (3) ECR (2) Arts 1 (0) Arts 2 (0) Éducation physique (0)	Français (5) Mathématique (3) Anglais (2) Éducation physique (2) Science et technologie (2) Univers social (2) Arts 1 (1) ECR (1) Arts 2 (0)  Autre (7)

Nous rappelons que nous avons créé ces hiérarchies des matières à partir des différents horaires complétés par les enseignants. Nous avons placé les disciplines en fonction du nombre de périodes accordées à chacune durant la semaine : le plus grand nombre de périodes se retrouve en haut et le plus petit nombre en bas. Lorsque les disciplines en présentaient le même nombre, elles étaient simplement classées en ordre alphabétique.

Si nous observons le tableau 1, d'après les préférences de la participante A, six périodes d'univers social sont placées; alors que pour sa perception de l'utilité dans l'avenir des élèves, quatre périodes y sont; puis dans son horaire habituel, deux.

Tel qu'abordé plus haut, l'enseignante ne cache pas son amour de l'univers social et a une préférence explicite pour celle-ci. Elle parle de pouvoir créer des liens avec l'actualité, l'environnement des élèves, etc. Même dans l'optique des préférences, français et mathématique se retrouvent souvent dans l'horaire pour leur nature essentielle. L'enseignante avoue ne pas affectionner autant les mathématiques que le français.

L'importance de ces deux matières dites de base transcende donc la consigne de préférence.

Malgré cette appréciation visible pour l'univers social, la discipline vient après la mathématique, l'anglais et le français lorsqu'il est question de l'utilité. Ce choix de la participante est fondé sur sa perception de l'utilité de ces disciplines qui est associée au fonctionnement de la société. La participante souligne la priorité du français et des mathématiques. Bien que les mathématiques ne soient pas une de ses matières préférées, elle la place à plusieurs reprises (six fois) dans ce deuxième horaire. Ici, l'utilité ne semble donc pas teinter la préférence ultime de la participante et le Régime pédagogique semble bien ancré. Quoique l'univers social occupe un espace important, mais médian dans cette hiérarchie.

Dans l'horaire habituel de l'enseignante, l'univers social se retrouve au milieu des matières. Deux périodes accordées à cette discipline durant la semaine sont la norme pour la participante A. Au moment de l'entrevue, nous devons mentionner qu'un projet en lien avec la citoyenneté est parallèlement travaillé durant une période supplémentaire. Nous pourrions donc dire que trois périodes à ce moment de l'année sont reliées à l'univers social. D'autres projets sporadiques ont été développés concernant l'univers social, puis la participante parle d'aborder l'actualité avec ses élèves, ce qui est lié à un certain point à la discipline. Nous pourrions alors avancer que l'univers social occupe quand même une place appréciable dans l'horaire habituel (le curriculum enseigné) de la participante

Bref, il semble que la préférence soit teintée par la perception de l'utilité, puis l'importance de certaines matières accordées par le curriculum formel et la société. L'utilité n'est pas nécessairement influencée par les préférences. Plus nous nous rapprochons du curriculum enseigné, moins il y a présence de l'univers social dans l'horaire, ce qui semble dire que le curriculum formel a une influence sur le curriculum enseigné. D'un autre côté, les activités externes au curriculum formel faites en classe font partie du curriculum caché de l'enseignante. Ce curriculum caché existe dans un sens positif à la matière. Dans le cas de la participante A, nous pouvons déceler une volonté de placer plus d'univers social dans

l'horaire et une valorisation de la matière. Nous avons donc une enseignante qui semble vouloir enseigner davantage la discipline qu'elle le peut ou fait dans son horaire habituel. Nous regardons le rapport avec la discipline de la participante A dans la prochaine section.

### *Le rapport de la participante A à la discipline*

Nous considérons le rapport que la participante A entretient avec l'univers social comme très bon. Elle se sent compétente dans l'enseignement de cette discipline. Ce sentiment de compétence serait entre autres expliqué par sa formation universitaire qu'elle considère comme adéquate. Rappelons qu'elle a effectué un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire qui a été complété dans les années 2010, puis qu'elle a suivi deux cours en lien avec la didactique des sciences humaines au primaire. Le type de programme complété qui comporte plusieurs cours de didactiques et l'achèvement plutôt récent pourraient être des éléments qui aident au sentiment de compétence. Ses stages n'ont pas nécessairement contribué à ce dernier. En début de carrière, elle a pu enseigner à des classes du 2<sup>e</sup> cycle avant le 3<sup>e</sup> cycle, ce qui lui a permis, comme elle mentionnait, de s'approprier des contenus et de sentir plus à l'aise avec la matière, puis les liens à créer au 3<sup>e</sup> cycle. Ce chemin emprunté pourrait aussi avantager ce sentiment de compétence.

De plus, la participante A affectionne particulièrement l'univers social, puis s'informe par elle-même dans sa vie personnelle. Elle a des personnes dans son propre cheminement qui lui ont partagé leur amour pour la discipline : un enseignant du cégep et sa professeure de didactique de l'univers social à l'université. Cette préférence et l'influence de ces personnes clés pourraient aider au sentiment de compétence de la participante.

Bien qu'elle se sente à l'aise d'enseigner cette matière, elle mentionne qu'elle ne l'est pas à un point de délaissier le cahier d'apprentissage. La participante A explique que le cahier lui permet de gagner du temps de préparation et la guide tout au long de l'année même s'il n'est pas parfait. Cette attache au matériel didactique est donc surtout expliquée par le temps ou plutôt le manque de celui-ci. Ce dernier explique le fait que certaines parties du curriculum formel sont laissées de côté. Certaines matières sont considérées comme

prioritaires, par exemple, le français et les mathématiques, donc plus de temps leur est attribué.

De plus, elle utilise d'autres ressources qu'elle trouve par elle-même pour enrichir l'enseignement de la matière. Elle aborde aussi d'autres sujets qui ne font pas partie du curriculum formel, car selon elle celui-ci serait à retravailler. Elle propose alors des sujets qui sont reliés à l'univers social, mais qui ne sont pas à l'étude comme l'actualité ou les guerres. Elle sort du cadre du cahier d'apprentissage. Le manque de temps pour certaines sections du curriculum formel pourrait être expliqué, entre autres, par ce remaniement de l'enseignante selon l'utilité et la vision qu'elle accorde à cette matière, mais aussi par l'enseignement d'autres matières considérées prioritaires. De même, l'évaluation n'est pas claire pour la participante. Les difficultés avec le curriculum et l'obligation envers les matières importantes pourraient expliquer pourquoi l'univers social se retrouve moins souvent dans l'horaire habituel (curriculum enseigné).

En résumé, la participante A aime l'univers social et se sent compétente, mais le curriculum formel la mène à enseigner (curriculum enseigné) peu d'heures d'univers social, donc la matière se retrouve assez basse dans la hiérarchie en ce qui concerne le nombre de périodes dans l'horaire en comparaison avec les autres matières. En revanche, elle enseigne des sujets supplémentaires qui ne sont pas nommés explicitement dans le curriculum formel, ce qui atteste de son aisance avec la matière et la valorisation qu'elle accorde à celle-ci. Les contenus supplémentaires abordés pourraient représenter ce qu'elle trouve essentiel à enseigner ou la manière d'étudier des sujets qu'elle trouve pertinente, comme se fier aux intérêts des élèves. Ces derniers éléments représentent son curriculum caché. Elle ne dépend pas exclusivement du cahier d'apprentissage qui est plutôt utilisé en tant que source d'informations et guide. Ses horaires en fonction des préférences et de sa perception de l'utilité démontrent l'importance qu'elle accorde à la discipline. Les explications qu'elle donne pour ses choix dans les horaires, mais aussi quant à son enseignement en classe, attestent également de sa valorisation de l'univers social. Nous pourrions dire que, dans le cas de la participante A, le curriculum formel a une influence déterminante sur le

curriculum enseigné, puis que ce dernier est interdépendant du curriculum formel et du curriculum caché.

## **4.2 Participant B**

Le participant B est un enseignant d'histoire au secondaire qui a complété sa tâche avec des cours d'univers social au primaire durant l'année scolaire de l'entrevue. Nous l'avons rencontré par Zoom en juin.

Pour l'enseignant, l'univers social au primaire sert à donner une base de connaissances en histoire, une culture de base du programme. C'est une certaine introduction au secondaire, ce qui n'est pas nécessairement une bonne chose selon son expérience, car cela devient redondant et l'efficacité de cela rendu au secondaire est moindre.

### **4.2.1 Profil socioprofessionnel**

Le participant B possède quelques diplômes qui lui ont permis d'enseigner : il a d'abord effectué un baccalauréat et une maîtrise en histoire pour ensuite compléter une maîtrise qualifiante en enseignement en 2015. Cela fait huit ans qu'il est responsable d'une classe et enseigne l'histoire et la géographie à des élèves du secondaire. Actuellement sur la Côte-Nord, il travaille au sein d'une école offrant les niveaux primaire et secondaire dans le même établissement.

Dans le but de compléter sa tâche durant l'année scolaire 2021-2022, le participant a dû prendre des groupes du primaire en univers social. Il enseigne à un groupe de 5<sup>e</sup> et à un groupe de 6<sup>e</sup> années, trois fois chacun, durant 60 minutes par cycle de neuf jours. Le milieu d'enseignement du participant B est côtier, puis très stimulant selon lui. L'enseignant explique que la plupart des familles sont originellement de pêcheurs et n'ont pas nécessairement beaucoup de scolarité, surtout du côté des hommes. Par contre, la culture locale est axée sur la performance, puis de plus en plus d'élèves terminent leurs études, car les familles souhaitent que leurs enfants réussissent. La plupart des élèves ont au moins un

parent qui parle anglais, ce qui peut créer parfois des difficultés étant donné que la majorité des classes sont de langue d'enseignement en français.

#### 4.2.2 Horaires complétés et raisons des choix

Par le fait que le participant B n'est pas enseignant titulaire au primaire et n'enseigne que l'univers social, l'horaire en se basant sur son enseignement habituel n'est pas présenté, car cette partie ne le concerne pas. Par contre, nous prenons en compte qu'il enseigne à ses groupes du primaire trois fois durant 60 minutes par cycle de neuf jours.

Figure 4 - Horaire complété représentant les préférences d'enseignement du participant B

En vous basant uniquement sur <b>vos préférences d'enseignement</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer votre horaire idéal. Vous n'avez pas l'obligation d'utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique			6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).		
Première période	3. Univers social;	3. Univers social;	5. Éducation physique	5. Éducation physique	4. Langue d'enseignement (français);
Deuxième période	Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique);	7. Mathématique;	7. Mathématique;	3. Univers social;	7. Mathématique;
Troisième période	4. Langue d'enseignement (français);	4. Langue d'enseignement (français);	9. Science et technologie;	9. Science et technologie;	9. Science et technologie;
Quatrième période	4. Langue d'enseignement (français);	8. Langue secondaire (anglais);	8. Langue secondaire (anglais);	6. Éthique et culture religieuse;	4. Langue d'enseignement (français);
Cinquième période	4. Langue d'enseignement (français);	5. Éducation physique	4. Langue d'enseignement (français);	5. Éducation physique	6. Éthique et culture religieuse;

Dans le questionnaire de pré-entretien, pour l'horaire dans lequel les participants devaient placer les disciplines en fonction de leurs préférences d'enseignement, le français revient le plus souvent, suivi de mathématique, science et technologie, puis univers social. Anglais et éducation physique sont disposés à leur suite, pour terminer avec arts 1, éthique et culture religieuse, arts 2, puis autre.



L'enseignant exprime qu'il n'a pas de préférence personnelle d'enseignement en tant que tel, mais que l'une des raisons pour lesquelles il a placé ces matières de cette façon dans la grille-matières est parce que selon lui, l'école primaire, surtout, a le but d'initier les élèves à un maximum de sujets de façon la plus positive possible. Il n'y avait pas de présélection dans les matières. Lorsque nous lui demandons si ses choix sont reliés d'une certaine façon à son expérience de vie, le participant B avoue qu'il ne croit pas. Il se souvient bien, par exemple, de ses enseignants au primaire, mais il ne se rappelle plus s'il préférerait avoir certaines matières le matin ou l'après-midi. Il détestait les mathématiques, mais il aimait bien l'anglais, le cours de Formation professionnelle et sociale (Québec, 1984), l'histoire, puis l'éducation physique.

En fait, pour le participant, la meilleure école en serait une où le matin les élèves suivent des cours plus théoriques, puis l'après-midi ils consacrent leur temps aux sports. Bien que l'éducation physique compte moins de périodes dans l'horaire de l'enseignant, il pense que l'école actuelle ne propose pas assez d'exercice physique. Il a remarqué que les élèves sont plus anxieux et qu'ils deviennent saturés très rapidement depuis la pandémie. Des cours théoriques le matin, un bon dîner et du sport durant l'après-midi pourraient être une solution pour aider les élèves à être plus concentrés et plus confiants.

Figure 5 - Horaire complété représentant les matières les plus utiles pour l'avenir des élèves selon le participant B

En vous basant sur <b>ce que vous considérez comme le plus utile pour les élèves dans leur avenir</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer un horaire idéal pour leur évolution. Vous n'avez pas l'obligation d'utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique			6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).		
Première période	3. Univers social;	3. Univers social;	3. Univers social;	3. Univers social;	3. Univers social;
Deuxième période	4. Langue d'enseignement (français);	4. Langue d'enseignement (français);	4. Langue d'enseignement (français);	4. Langue d'enseignement (français);	4. Langue d'enseignement (français);
Troisième période	7. Mathématique;	7. Mathématique;	7. Mathématique;	8. Langue secondaire (anglais);	8. Langue secondaire (anglais);
Quatrième période	2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique);	2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique);	6. Éthique et culture religieuse;	6. Éthique et culture religieuse;	9. Science et technologie;
Cinquième période	9. Science et technologie;	Espagnol	Espagnol	Éducation physique	Éducation physique

Si nous observons la figure 5, nous pouvons remarquer que les deux matières qui se répètent davantage sont français et univers social, qui sont suivis de mathématique. Anglais, arts 2, autre (espagnol), éthique et culture religieuse, éducation physique, puis science et technologie suivent avec le même nombre de périodes qui leur sont accordées. Finalement, arts 1 arrive en dernier.

Selon l'enseignant, la lecture est une habileté supérieure aux autres. La matière associée serait donc le français. Il y a de la lecture en univers social, en mathématique, en science et technologie, etc. Le participant explique que tout est relié à la lecture et que la grande majorité des problèmes à l'école est reliée à celle-ci. Il remarque que les élèves qui ont de la difficulté sont ceux qui ont des difficultés en lecture. L'abstraction est une habileté plus compliquée, même pour les élèves du secondaire auxquels il enseigne habituellement. Il dit que l'univers social est en fait un complément pour l'apprentissage d'une langue comme le français, l'anglais ou l'espagnol.

L'enseignant n'est pas d'avis que l'ajout d'un examen du ministère en univers social au primaire rehausserait l'importance de la matière parmi les autres. Selon lui, la tâche serait plus vue comme un fardeau supplémentaire par les enseignants. D'après ce qu'il a observé et ce que ses collègues lui ont dit, le fait que les enseignants du primaire soient des généralistes, puis que plusieurs ne soient pas à l'aise avec la matière ne permet pas tout le temps d'aller chercher le matériel nécessaire, puis ne permet pas aux élèves de développer adéquatement des liens. Selon lui, pour que l'univers social occupe une place plus importante parmi les autres en classe, il faudrait la relier au cours de français (ou d'anglais dans une école anglophone) étant donné que la lecture est la clé et que l'histoire est en grande partie de la lecture.

#### **4.2.3 Développement professionnel et situation de l'univers en classe**

Le participant B est enseignant au secondaire en histoire, puis détient en plus un baccalauréat et une maîtrise en histoire. La formation professionnelle qu'il a suivie est donc très spécialisée, puis lui a permis de s'approprier adéquatement les outils nécessaires quant aux techniques reliées à l'histoire et aux connaissances. Étant donné sa qualification, certaines questions quant à la formation à l'université ne lui ont pas été posées, car elles étaient plus spécifiques aux enseignants qui avaient effectué un baccalauréat ou une maîtrise en enseignement en éducation préscolaire et primaire, en adaptation scolaire ou en français langue seconde soit des baccalauréats considérés plus « généraux » (toutes les matières sont étudiées à l'exception de l'éducation physique et une langue seconde) que « spécialisés » comme les baccalauréats ou les maîtrises pour enseigner au secondaire (une matière est étudiée).

Cette année, c'est la première fois qu'il travaillait avec le programme du primaire. Il n'a pas eu de difficulté avec les connaissances, il connaît l'ensemble des sections du programme d'enseignement. Au début de l'année scolaire, l'enseignant était réticent d'enseigner à des enfants de ce niveau, mais le développement de la relation avec les élèves auxquels il enseignera l'année prochaine ou plus tard était agréable, puis lui a permis

d'avoir une meilleure idée des besoins et des liens à établir pour la première année du secondaire. Lorsque nous lui demandons si durant la formation universitaire des enseignants du secondaire il serait pertinent que les futurs enseignants regardent ce que les élèves du primaire doivent apprendre, il croit que cela serait très intéressant.

Durant l'année scolaire, il a réalisé que les élèves du primaire apprennent plusieurs sujets aussi étudiés au secondaire, donc cela lui a permis de créer plusieurs parallèles. Par contre, ça ne veut pas dire qu'un élève de 5<sup>e</sup> année se souviendra en secondaire 3 des informations qu'il a apprises sur un événement. De plus, d'après l'enseignant, certaines sections du programme sont très poussées pour des apprenants de cet âge, par exemple, en 5<sup>e</sup> année les élèves doivent aborder la Nouvelle-France vers 1745 avec le Bas-Canada vers 1820 en compétence 2. Il trouvait que plusieurs connaissances étaient corsées, surtout qu'il enseigne aussi au secondaire une partie de cette matière avec plus de nuances. Il faudrait y aller dans le plus simple selon lui.

Le participant trouve aussi plus difficile d'enseigner tout ce qui demande plus d'étapes comme des événements qui sont complexes. Surtout certains sujets tels la Seconde Guerre mondiale en 6<sup>e</sup> année où nous parlons de nazisme, fascisme, etc. Il considère que certains sujets sont plus compliqués pour des élèves de cet âge et qu'il est difficile d'aller dans les détails. En ce qui touche les compétences, il n'a pas eu le temps de vraiment s'imprégner du curriculum du primaire dans toutes ses particularités, mais il trouve bien les habiletés que demandent de développer celles-ci comme la comparaison qui est non moins travaillée au secondaire. D'un autre côté, bien que les compétences soient similaires entre le primaire et le secondaire, il trouve celles du secondaire mieux structurées. Personnellement, il préfère se fier à la Progression des apprentissages (Québec, 2009a).

Au moment de l'entrevue, le participant B utilise un cahier d'apprentissage en univers social, mais ce dernier avait déjà été sélectionné pour lui avant qu'il arrive. Il affirme, par contre, qu'il aurait aussi choisi un cahier s'il avait eu le choix d'en prendre un ou non. Selon lui, ce matériel est un bon complément, puis il l'utilise pour créer des projets. Il a recours à des ressources extérieures comme le Récit en univers social pour s'inspirer de

certains projets et à Minecraft Education. L'enseignant ne considère pas qu'il a de la difficulté à évaluer l'univers social. En revanche, il trouve les évaluations offertes avec le cahier d'apprentissage qu'il utilise assez soutenues. Il bâtit ainsi ses propres évaluations, tout en s'inspirant de celles proposées et reprend parfois de leurs questions. Il décide de bien travailler la comparaison, car pour lui c'est une compétence de base.

D'après l'enseignant, les élèves du primaire ont les capacités nécessaires comme la réflexion pour aborder l'univers social, mais il faut que ce soit très simple. Il est bien de partir du moins complexe au plus complexe, puis d'essayer d'être plus concret. Il a réalisé que plusieurs élèves n'ont pas de base en géographie et qu'il faudrait essayer de maîtriser la géographie, les types de climats, faire des présentations simples avant de leur demander d'établir des liens, de comparer, etc. Il a remarqué que la plupart des élèves ne se souviennent plus de rien rendu en secondaire 3. Il y a dans ce cas une lacune soit au niveau du programme, au niveau des enseignants ou ailleurs.

Le participant ne croit pas que le curriculum d'univers social au primaire soit adapté à son milieu d'enseignement étant donné qu'il est très « québécois centriste, francophone centriste ». L'école où il enseigne compte une grande partie d'élèves dont leur langue maternelle est l'anglais, dans la circonstance il est plus difficile de faire des liens avec eux. Selon lui, le curriculum formel offre peu de nuances, puis le cahier d'apprentissage qu'il utilise en classe cette année encourage cela. Il a remarqué plusieurs explications courtes et totales, plusieurs généralisations du type « tous les Canadiens anglais sont protestants », ce qui n'est pas exact. D'après lui, il faut penser au fait que les élèves du primaire ne sont pas nécessairement capables de faire efficacement de l'abstraction ou de réaliser certaines nuances dans ce qui est présenté. Par manque de temps à cause de la météo durant l'hiver et de la COVID-19, le participant B n'a pas pu aborder certains sujets ou l'a fait de manière rapide. De son côté, il est resté plutôt fidèle au programme et n'a pas vraiment travaillé d'autres sujets à l'extérieur de celui-ci. Il parle d'avoir observé l'émigration canadienne-française aux États-Unis en abordant Louis Cyr en exemple. Par contre, il faut se rappeler que l'enseignant prenait en charge seulement les périodes d'univers social, donc ne passait pas toute la semaine avec les élèves comme un enseignant « régulier » du primaire.

D'après le participant B, le curriculum formel du primaire serait à retravailler, surtout au niveau de la complexité de celui-ci. Il faudrait revenir à des compétences géographiques, des connaissances historiques de base et mettre un peu moins l'accent sur les compétences imposées. Les connaissances apprises au primaire sont souvent oubliées au secondaire selon lui, donc il se questionne sur l'effet de tous les liens, le niveau de langue demandé au primaire. Il faudrait peut-être raccourcir certaines sections du programme pour éviter la répétition au secondaire. De plus, avec le programme qui arrête dans les années 1980, l'enseignant croit qu'il serait intéressant d'aller chercher de la matière plus proche des élèves, qui est à leur niveau, comme l'arrivée de la société de consommation de masse, la surconsommation, l'arrivée d'Internet, les médias sociaux, etc., et d'observer comment ceux-ci ont influencé la société.

Il considère qu'une formation continue pour rafraîchir les concepts, la terminologie, les connaissances pourrait être intéressante. Par exemple, au niveau des termes à utiliser pour parler de l'histoire des Autochtones, certains mots ne peuvent pas être utilisés. Le but, selon lui, n'est pas d'aller dans les détails, car les enseignants du primaire ne sont pas des historiens, mais revisiter certains contenus serait bien.

#### 4.2.4 Bilan participant B

Tableau 2 - Hiérarchies des matières selon le nombre de périodes accordées à chacune dans les horaires des figures 4 et 5

Horaire selon les préférences du participant B	Horaire selon l'utilité dans l'avenir des élèves du participant B
Français (5) Mathématique (3) Science et technologie (3) Univers social (3) Anglais (2) Éducation physique (2) Arts 1 (1) ECR (1) Arts 2 (0) Autre (0)	Français (5) Univers social (5) Mathématique (3) Anglais (2) Arts 2 (2) Autre - Espagnol (2) ECR (2) Éducation physique (2) Science et technologie (2) Arts 1 (0)

Si nous observons le tableau 2, d'après les préférences du participant B, trois périodes d'univers social sont placées dans l'horaire; alors que pour sa perception de l'utilité dans l'avenir des élèves, cinq périodes sont présentes.

Tel qu'abordé plus haut, le participant enseigne habituellement l'histoire et la géographie au secondaire. Il a complété des diplômes de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles en histoire, en plus de détenir une maîtrise qualifiante en enseignement secondaire dans les années 2010. Malgré cette formation et son intérêt pour la discipline, cette dernière vient après le français, puis occupe le même nombre de périodes que la mathématique, puis la science et technologie dans l'horaire (trois périodes) lorsqu'il est question des préférences. Le curriculum formel, les valeurs de la société, ainsi que le curriculum caché de l'enseignant pourraient avoir une influence sur la situation de la matière dans la hiérarchisation. L'organisation de la grille-horaire du participant est fondée sur son idée de ce à quoi l'école primaire devrait ressembler soit de mettre en contact les élèves avec le plus de sujets possibles. Ce qui pourrait expliquer pourquoi la majorité des disciplines occupent un nombre semblable de périodes (deux ou trois). Il avoue que, plus jeune, il détestait les mathématiques; la préférence ne semble donc pas influencée par son propre cheminement scolaire.

Dans le cas de la perception de l'utilité, l'univers social occupe le même espace que le français dans la semaine avec cinq périodes chacun. Il met en évidence que la lecture est prioritaire. Pour le participant, l'univers social est complémentaire à l'apprentissage de toute langue, dans notre cas elle est fortement liée au français. Il souligne par contre qu'il pourrait avoir un conflit d'intérêts étant donné le fait qu'il est enseignant d'histoire. Comme il mentionne, un enseignant de mathématiques pourrait aussi dire que les mathématiques sont un langage universel. D'ailleurs, la question de son rôle habituel d'enseignant d'histoire au secondaire pourrait marquer le fait que la discipline occupe une place aussi importante parmi les autres. Encore une fois, bien que les mathématiques ne soient pas une de ses matières préférées, la matière arrive tout juste après le français et l'univers social dans ce deuxième horaire avec trois périodes. Son désintérêt ne semble donc pas nécessairement influencer ses choix. Les curriculums formel et caché semblent coïncider.

Bref, la préférence pourrait être teintée par la perception de l'utilité du participant B, surtout au niveau de la langue (ici, français). La perception de l'utilité n'est pas nécessairement influencée par les préférences, mais pourrait l'être par la formation et la qualification du participant qui est spécialisé en sciences humaines. Dans le cas du participant B, le curriculum caché semblerait caractérisé par plus d'univers social. Nous avons donc un enseignant qui valorise l'univers social. Nous regardons le rapport avec la discipline du participant dans la prochaine section.

#### *Le rapport du participant B à la discipline*

Le rapport que le participant B entretient avec l'univers social pourrait être considéré comme très bon. Il confirme se sentir à l'aise pour aborder cette matière et parle de se sentir outillé même s'il n'avait jamais enseigné au primaire auparavant. Ses différentes formations universitaires complétées qui sont cohérentes et pertinentes avec la didactique de l'univers social, ainsi que la réalisation plutôt récente pourraient être des éléments qui aident à son sentiment de compétence. De plus, le fait que plusieurs sujets sont enseignés



à nouveau au secondaire, ce à quoi l'enseignant est déjà habitué, pourrait aussi encourager son aisance.

D'après ses discussions avec des collègues du primaire, il comprend que plusieurs enseignants du primaire ne sont pas à l'aise avec l'enseignement de l'univers social, car ils ne maîtrisent pas la matière : ses collègues sont contents qu'il enseigne l'univers social à leurs classes, puisque cela leur enlève la tâche d'enseigner une matière inconfortable pour eux. Plusieurs ne font que lire le cahier d'apprentissage avec les élèves et regarder des images. L'une des raisons serait la formation universitaire incomplète en lien avec cette discipline étant donné que ce sont des généralistes. Ce malaise avec la matière pourrait expliquer pourquoi les enseignants sont dépendants du cahier, mais aussi pourquoi ils ne l'enseignent pas nécessairement toutes les semaines.

À un certain moment, l'enseignant explique qu'il a observé une dynamique différente chez les enseignants du primaire étant donné qu'ils sont généralistes. Ces derniers possèdent un certain regard sur ce que les autres font dans leur classe. Le respect des compétences et des connaissances de chacun est moins présent, ce qui est plus problématique d'après lui, puisqu'un enseignant d'un groupe de 1<sup>re</sup> année peut autant enseigner à une classe de 6<sup>e</sup> année : chacun peut faire le travail de l'autre. Ce qui n'est pas nécessairement le cas au secondaire, puisqu'ils sont spécialistes d'une matière. Ce sentiment « d'observation continue » de ses collègues pourrait avoir une influence sur la hiérarchie des matières de l'enseignement habituel. Certains enseignants pourraient ressentir une pression des professionnels qui les entourent.

Comme mentionné plus haut, l'enseignant B utilise un cahier qui était déjà sélectionné avant qu'il arrive en poste. Son lien avec le matériel didactique est surtout expliqué par son côté ressource informationnelle. Il utilise également d'autres documents offerts aux enseignants. Il dit être resté fidèle au programme, mais ne pas avoir tout enseigné par manque de temps. Ce manque de temps relié à la météo et à la COVID-19, puis le fait qu'il n'était en présence des élèves du primaire que dans le contexte du cours d'univers social pourraient expliquer pourquoi le participant n'est pas vraiment sorti du cadre officiel. De

plus, selon lui, le curriculum actuel est trop poussé. Cette vision de celui-ci aurait également le potentiel d'expliquer pourquoi d'autres sujets n'ont pas nécessairement été travaillés.

En résumé, le participant B aime l'univers social et se sent compétent, entre autres, par sa qualification (qui pourrait influencer son curriculum caché). Même s'il se sent à l'aise d'enseigner la matière, il utilise un cahier d'apprentissage, mais ne dépend pas exclusivement de ce dernier qui est plutôt utilisé comme source d'informations et guide (curriculum enseigné). L'utilisation du manuel n'est donc pas gage de maîtrise ou non des contenus à enseigner. Ses horaires en fonction des préférences et de sa perception de l'utilité démontrent sa valorisation quant à l'univers social. Nous avons un enseignant qui semblerait vouloir plus d'univers social au primaire que le curriculum formel le « permet ». Le curriculum caché serait susceptible d'être marqué par ces deux derniers éléments.

### **4.3 Participante C**

La participante C a été rencontrée par visioconférence en juin 2022. À ce moment, elle possède 31 ans d'expérience en charge d'une classe. L'univers social est enseigné en décloisonnement disciplinaire et un autre enseignant s'occupe de cette matière pour sa classe. Cela fait quatre ans qu'elle n'enseigne pas cette discipline.

Pour la participante C, l'enseignement de l'univers social au primaire sert à apprendre les fondements du Québec et du Canada, en plus de travailler la réflexion.

#### **4.3.1 Profil socioprofessionnel**

La participante C a obtenu un baccalauréat en adaptation scolaire en 1991, pour ensuite ajouter des certificats en éducation interculturelle et en intervention psychosociale à sa formation. Dans son questionnaire de pré-entretien, elle dit n'avoir jamais suivi de cours en lien avec l'enseignement de l'univers social durant sa formation universitaire, mais a suivi deux formations dans son centre de services scolaire.

Aujourd’hui, elle enseigne dans la grande région de Montréal et elle parle de son milieu d’enseignement comme un milieu très interculturel comportant plusieurs élèves immigrants ou étant de la première génération née au Québec. Différentes langues sont parlées à la maison. L’école se situe également dans un milieu très défavorisé.

### 4.3.2 Horaires complétés et raisons des choix

Figure 6 - Horaire complété représentant les préférences d’enseignement de la participante C

En vous basant uniquement sur <b>vos préférences d’enseignement</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer votre horaire idéal. Vous n’avez pas l’obligation d’utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d’enseignement (français); 5. Éducation physique;					
6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).					
Première période	4	7	4	7	4
Deuxième période	4	7	4	7	7
Troisième période	7	4	8	4	4
Quatrième période	6	3	9	8	10 (projet interdisciplinaire)
Cinquième période	5	5	9	1	5

Si nous observons la figure 6, nous pouvons remarquer que les trois matières les plus présentes sont français, mathématique et éducation physique. Anglais, science et technologie, arts 1, autre (ici représenté par un projet interdisciplinaire), éthique et culture religieuse, puis univers social suivent. Arts 2 n’a pas été utilisé dans l’horaire.

Lorsque nous demandons à l’enseignante de développer sur sa réflexion quant à ses préférences d’enseignement, elle explique qu’idéalement, elle n’utiliserait pas un horaire avec des cases et elle travaillerait par projets, tout en prenant les occasions qui s’offrent à

elle comme aller à l'extérieur avec les élèves pour travailler la science et la technologie et l'univers vivant à l'aide de livres, puis même la mathématique en faisant calculer le périmètre, l'aire et le volume de jardinières. Elle enseignerait davantage par projets interdisciplinaires. La participante accorde également une importance à la nature concrète des activités.

La participante C avance qu'elle ne se sent pas assez compétente dans l'enseignement de l'univers social. Elle a vécu la réforme de 2001, puis elle raconte s'être sentie lancée dans le nouveau programme. Elle se prépare avant d'enseigner ses cours, mais elle sent qu'il manque quelque chose à sa formation pour se sentir plus à l'aise.

Figure 7 - Horaire complété représentant les matières les plus utiles pour l'avenir des élèves selon la participante C

En vous basant sur <b>ce que vous considérez comme le plus utile pour les élèves dans leur avenir</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer un horaire idéal pour leur évolution. Vous n'avez pas l'obligation d'utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique 6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).					
Première période	4	7	4	7	4
Deuxième période	4	7	4	7	7
Troisième période	7	4	8	4	4
Quatrième période	6	3	9	8	10 (projet interdisciplinaire)
Cinquième période	5	8	9	1	5

Dans le questionnaire de pré-entretien, pour l'horaire dans lequel les participants devaient placer les disciplines en fonction de ce qu'ils considèrent le plus utile dans l'avenir des élèves, français, mathématique et anglais sont les trois disciplines qui reviennent le plus; éducation physique, puis science et technologie sont à leur suite; finalement, arts 1, autre

(projet interdisciplinaire, éthique et culture religieuse ainsi qu'univers social. Arts 2 n'est tout simplement pas dans l'horaire.

Pour l'enseignante, il n'y a pas nécessairement de matière plus essentielle. Encore une fois, elle n'aurait pas utilisé d'horaire avec des cases pour illustrer l'utilité des disciplines, car elle voit plutôt les matières comme interdépendantes : une ne va pas sans l'autre pour devenir un adulte de demain. Français et mathématique sont importants dans la vie de tous les jours. Elle essaie toujours d'expliquer aux élèves leur utilité concrète, même si parfois il est plus difficile de trouver cette utilité évidente. Elle a une affection particulière pour le français et les albums jeunesse sont souvent présents dans son enseignement.

L'éducation physique est tout aussi nécessaire pour la santé générale des élèves qu'elle soit physique ou psychologique, en plus de les sensibiliser à une nutrition saine. Cette matière est indispensable selon elle dans son milieu scolaire étant donné que plusieurs élèves possèdent un trouble ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et que l'activité physique peut être d'une aide positive. Selon la participante, l'éthique et culture religieuse est aussi une matière utile pour apprendre à dialoguer, donner son opinion et l'expliquer. Elle aborde la discipline quotidiennement, selon les situations en classe, mais aussi l'actualité : chaque jour, un élève présente un sujet. Cette dernière pourrait aussi être reliée à l'univers social. Pour l'enseignante, éthique et culture religieuse permet des projets rassembleurs par rapport aux différentes cultures présentes à l'école. Elle raconte que son établissement a, par exemple, invité les parents et les élèves à préparer de la nourriture de leur pays de naissance, à porter leurs vêtements traditionnels, etc. afin que chacun puisse être représenté. Ce projet permettait des échanges et une ouverture aux autres (qui est aussi un but du programme d'univers social).

La participante C explique qu'elle n'a pas nécessairement placé les disciplines en fonction des matières qu'elle croit ne pas aimer ou ne pas trouver importantes, mais plutôt en fonction de ce qui rendra un enfant apte à se débrouiller dans la vie, même s'il n'a pas les conditions optimales d'apprentissage. Elle adore les arts et elle n'enlèverait pas cette matière, mais selon elle, tout comme pour les autres matières, il faut faire des choix.

Selon l’enseignante, l’ajout d’un examen du ministère en univers social au primaire n’augmenterait pas nécessairement l’importance de la matière. Il ajouterait plutôt un stress supplémentaire à des élèves qui sont déjà anxieux, puis provoquerait les enseignants à se lamenter quant à devoir donner un autre examen du ministère en classe. Par contre, d’après la participante, cet examen entraînerait probablement « enfin » les enseignants à parler de la matière dans la salle du personnel, ce qui n’est pas vraiment le cas en ce moment comme le français et les mathématiques. De son côté, elle préfère l’évaluation avec les traces et les entrevues des élèves, car certains enfants ont plus de facilité à expliquer à l’oral leurs réponses qu’à l’écrit. De plus, l’avis de l’enseignante est que les examens du ministère n’ont pas vraiment leur place au primaire étant donné l’âge des élèves, mais aussi le fait que ces examens servent davantage à une statistique.

Figure 8 - Horaire complété représentant l’enseignement habituel de la participante C

En vous basant sur <b>votre enseignement actuel</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer l’horaire le plus fidèle à votre enseignement. Chaque matière doit être placée dans au moins une (1) case de la semaine. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d’enseignement (français); 5. Éducation physique 6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).					
Première période	5	4	7	8	4
Deuxième période	7	4	4	7	4
Troisième période	4	1	4	4	7
Quatrième période	3	5	2	9	10 (projet interdisciplinaire)
Cinquième période	7	7	6	9	5

Nous devons rappeler que la participante C enseigne en décloisonnement disciplinaire l’univers social; un autre enseignant s’occupe de l’univers social. L’horaire de son école est sur un cycle de dix jours. Selon la figure 8, français, mathématique et éducation

physique occupent le plus de périodes durant la semaine. Science et technologie suit. Anglais, arts 1, arts 2, autre (projet interdisciplinaire), éthique et culture religieuse et univers social complètent l'horaire avec une période chacun qui leur est associée.

L'enseignante souligne que son école propose plus de périodes d'éducation physique que dans les autres écoles primaires du régulier étant donné la présence de plusieurs élèves ayant des troubles ou difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Afin de nuancer, durant l'entrevue elle mentionne placer deux périodes d'univers social sur dix jours.

### **4.3.3 Développement professionnel et situation de l'univers en classe**

Au niveau de sa formation initiale, la participante C considère que son baccalauréat en adaptation scolaire ne l'a pas préparé adéquatement à enseigner l'univers social. À l'époque, aucun cours n'était donné en lien avec la didactique de cette discipline. C'est plutôt grâce à son certificat en éducation interculturelle qu'elle s'est ouverte sur cette dernière. Lors de la réforme de 2001, comme mentionné un peu plus haut, elle juge qu'elle n'a pas obtenu non plus la formation nécessaire pour comprendre le nouveau curriculum convenablement. Cette formation était plus axée sur le fonctionnement général du Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006).

Bien que les formations offertes par son centre de services scolaire en lien avec l'univers social soient rares, sinon mal publicisées, l'enseignante en a suivi deux durant sa carrière. Elle trouvait qu'elles étaient très théoriques et peu pratiques. Elle avait davantage l'impression de suivre un cours d'histoire, plus que de didactique. Elle répète quelques fois qu'elle ne connaît pas non plus le nom du conseiller pédagogique associé à la discipline. Il faut souligner que les formations en français et en mathématique sont souvent priorisées par l'enseignante étant donné que l'univers social est considéré comme secondaire.

Lorsque nous lui demandons le type de formation qu'elle souhaiterait recevoir, elle discute d'un moment durant lequel elle pourrait mieux comprendre comment amener l'univers social aux élèves. Tout ce qui est associé au contenu, elle est capable d'aller chercher les

informations et de fouiller dans la Progression des apprentissages (Québec, 2009a). Par contre, il est plus difficile pour elle de saisir les manières de travailler et d'évaluer ces différentes connaissances, parfois complexes et abstraites pour les élèves. Elle se dit qu'il doit y avoir une façon de travailler l'univers social avec des cercles d'auteurs et d'autres outils plus complets. Elle trouverait intéressant d'asseoir tous les enseignants d'un niveau avec un conseiller pédagogique pour mieux cerner les objectifs de l'année scolaire en univers social et les finalités du programme, puis comment amener en classe ceux-ci, car elle a de la difficulté à les comprendre.

Elle souligne que les guides avec des activités et des examens en version papier qui étaient mis à la disposition dans les écoles auparavant ne sont plus aussi présents. Tout est numérique, puis elle trouve que moins d'outils aussi concrets dans le genre sont disponibles. Sinon, ceux qu'elle trouve et essaie ne sont pas adaptés et elle se pose la question s'ils ont déjà été essayés dans des écoles ou du moins, dans des écoles régulières ayant un indice de défavorisation élevé.

Au moment de l'entrevue, les élèves de sa classe ont un cahier en univers social. La participante C a également essayé plusieurs cahiers durant sa carrière, mais elle en vient toujours à la même conclusion : le matériel n'est pas assez vulgarisé, il est lourd en textes, les activités ne sont pas adaptées, il y a peu de réflexions, etc. Elle a essayé un cahier d'activités disponible sur un site proposant des ressources créées par des enseignants pour des enseignants, puis plusieurs erreurs historiques étaient présentes. La participante préfère travailler des thèmes particuliers par projet l'univers social. Selon elle, les élèves sont plus motivés de cette manière. Elle utilise plusieurs ressources extérieures au cahier lorsqu'elle enseigne l'univers social, car elle n'enseigne pas en fonction du cahier comme plusieurs de ses collègues, mais vraiment en fonction de la Progression des apprentissages (Québec, 2009a). Elle comprend, par contre, pourquoi plusieurs enseignants se basent sur le cahier d'apprentissage durant l'année : elle trouve que leur tâche est rendue très lourde.

Pour agrémenter le cahier, elle sélectionne des vidéos, trouve des documents offerts par les musées (Musée McCord, par exemple), commande du matériel qui peut être demandé



comme la trousse d'Élections Canada pour simuler un processus démocratique, consulte les pages du Récit, de Didacti et de Facebook, collecte des dépliants d'endroits qu'elle visite qui sont pertinents aux apprentissages, etc. Elle essaie de varier les médias, les outils. Pour enseigner la matière, elle a souvent recours à des schémas pour permettre aux élèves de comprendre les événements, les causes, les conséquences, etc. Elle travaille surtout en interdisciplinarité avec le français (aussi simple que dans une dictée, par exemple), puis les autres matières lorsqu'elle peut (les mathématiques et le concept de superficie, par exemple). Les sorties de milieu, comme le musée, sont intéressantes pour les élèves, puis ceux-ci participent bien selon elle.

L'enseignante remarque que les élèves ont certaines difficultés en ce qui concerne les techniques de base en histoire et en géographie. Ils ne savent pas comment situer, ils ne connaissent pas leurs points cardinaux, etc. Le vocabulaire est à travailler. La participante C exprime qu'elle trouve que cela était un point positif de l'ancien curriculum d'univers social : les caractéristiques géographiques du Québec et du Canada étaient étudiées de façon plus intensive en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> années respectivement ce qui permettait aux élèves d'être plus à l'aise avec des sujets comme l'hydrographie, le relief, etc. Une autre partie qu'elle appréciait particulièrement était qu'en 4<sup>e</sup> année, la localité de l'élève était abordée et servait de point de départ. Par exemple, des élèves de Laval travaillaient l'île Jésus; les élèves de Montréal, Montréal; les élèves de Québec, Québec. De plus, il était possible de participer à des activités avec les élèves dans leur milieu rapproché.

Maintenant, la participante C estime que le curriculum d'univers social est trop chargé, trop lourd, puis que ce qui est abordé est trop dans le passé ou permet difficilement de créer des liens concrets avec la vie des élèves. Elle juge qu'il n'est pas adapté à son milieu scolaire défavorisé et dont les élèves possèdent souvent des difficultés d'apprentissage. Les enfants s'y retrouvent à peine. Aussi, l'enseignante estime que plusieurs connaissances sont reprises au secondaire. Selon elle, il y a un déséquilibre dans le programme du primaire : certaines années ne sont pas motivantes, par exemple, le programme de 5<sup>e</sup> année est ennuyeux, alors que celui de 6<sup>e</sup> contient des éléments plus intéressants. Elle considère difficile de trouver comment amener l'univers social au primaire.

Bref, la participante C croit que le programme devrait être retravaillé, particulièrement le contenu. Elle sent que les années 1980, la dernière période travaillée, est trop loin des élèves, donc il est compliqué de faire des liens avec leur vie. Selon elle, l'économie serait un volet à développer davantage, car les élèves ont très peu de connaissances du fonctionnement de celle-ci, puis il serait possible d'établir des liens plus concrets et plus utiles. Elle aimerait que le programme soit plus dynamique, qu'il amène plus facilement la réflexion chez les élèves, puis qu'il soit plus utilitaire. Elle explique que l'histoire et la géographie ne disent rien à plusieurs jeunes.

La participante C précise que durant l'année scolaire, elle laisse de côté certaines parties du curriculum. Non par manque de temps, car elle est assidue sur les heures accordées à l'univers social, mais parce qu'il est très chargé et que les objectifs sont plus ou moins clairs. D'un autre côté, elle aborde des sujets qui ne font pas partie du curriculum formel comme l'actualité ou les différentes communautés culturelles étant donné que son milieu scolaire est multiculturel. En revanche, elle a remarqué que plusieurs collègues escamotent cette discipline. Elle trouve dommage que l'univers social ne soit pas plus discuté entre les enseignants comme le français et les mathématiques le sont.

### 4.3.4 Bilan participante C

Tableau 3 - Hiérarchies des matières selon le nombre de périodes accordées à chacune dans les horaires des figures 6, 7 et 8

Horaire selon les préférences de la participante C	Horaire selon l'utilité dans l'avenir des élèves de la participante C	Horaire selon l'enseignement habituel de la participante C
Français (8) Mathématique (6) Éducation physique (3) Anglais (2) Science et technologie (2) Arts 1 (1) Autre (1) ECR (1) <b>Univers social (1)</b> Arts 2 (0)	Français (8) Mathématique (6) Anglais (3) Éducation physique (2) Science et technologie (2) Arts 1 (1) Autre (1) ECR (1) <b>Univers social (1)</b> Arts 2 (0)	Français (8) Mathématique (6) Éducation physique (3) Science et technologie (2) Anglais (1) Arts 1 (1) Arts 2 (1) Autre (1) ECR (1) <b>Univers social (1)</b>

Si nous observons le tableau 3, selon les préférences, l'utilité dans l'avenir des élèves, puis l'horaire habituel de la participante C, une période d'univers social est placée dans chacun des horaires. La discipline se retrouve donc au bas des trois hiérarchies des matières.

Comme abordé plus haut, l'enseignante ne cache pas sa difficulté avec l'univers social et sa préférence pour les matières comme français et mathématiques. Elle accorde une importance au concret. Elle a plus de difficulté à voir comment manipuler ou à rendre plus concret l'univers social, par exemple, ce qui pourrait influencer pourquoi la matière se retrouve plus loin dans la hiérarchie des disciplines. Le français et les mathématiques sont des matières avec lesquelles elle se sent plus à l'aise, qu'elle connaît davantage, ce qui expliquerait pourquoi ces deux disciplines se retrouvent en haut de chacune des hiérarchies. De plus, elle ne cache pas son amour pour le français.

La participante explique qu'elle préférerait fonctionner sans horaire et plutôt par projet. Rappelons que depuis quatre ans l'enseignante fait du décloisonnement disciplinaire avec l'univers social et la science et technologie. Sa préférence est à l'origine de son choix de ne pas enseigner l'univers social dans le décloisonnement disciplinaire; le fait qu'elle

n'enseigne pas cette matière depuis les dernières années pourrait avoir une incidence sur l'ordre de ses préférences.

Lorsqu'il est question de l'utilité, l'enseignante avance que selon elle toutes les matières sont importantes. Elle fonctionnerait encore une fois sans horaire. Elle souligne l'importance du français et des mathématiques dans la vie de tous les jours. Les choix de la participante dans cet horaire sont fondés sur la perception de l'utilité de ces disciplines dans le projet de former un enfant pour devenir un adulte qui se débrouille bien. La participante parle encore d'utilité concrète. Ici, les préférences de l'enseignante ne semblent pas nécessairement influencer sa perception de l'utilité dans l'avenir des élèves, mais nous pourrions dire que les deux sont presque indissociables. Le fait que les hiérarchies en lien avec les préférences et l'utilité dans l'avenir des élèves soient très similaires pourrait appuyer ce dernier point.

Dans l'horaire habituel (curriculum enseigné) de l'enseignante, l'univers social n'est pas nécessairement différent que dans les deux autres horaires. Des projets ont été développés concernant l'univers social durant l'année et l'actualité est abordée quotidiennement en classe. Ces éléments font partie positivement de son curriculum caché en univers social, mais l'actualité semble surtout justifiée par l'éthique et culture religieuse. La participante mentionne aussi sa stabilité avec la discipline : deux périodes d'univers social sont placées par cycle de dix jours, ce qui n'est pas toujours le cas avec ses collègues qui escamotent la matière. Nous pourrions donc dire que la discipline occupe une certaine stabilité durant l'année avec la participante.

Bref, il semble que la préférence agit sur la perception de l'utilité, puis le concret des matières. L'horaire habituel n'est pas nécessairement influencé par les préférences. Dans le cas de la participante C, le curriculum enseigné est suivi plutôt le curriculum formel. L'univers social est peu présent, mais est stable. Nous avons donc une enseignante qui semble vouloir faire un minimum de la discipline dans son horaire habituel, afin de correspondre au moins au curriculum formel. Nous regardons le rapport avec la discipline de la participante C dans la prochaine section.

### *Le rapport de la participante C à la discipline*

Le rapport que la participante C entretient avec l'univers social pourrait être considéré comme modéré. Elle ne se sent pas assez compétente dans l'enseignement de cette discipline. Ce sentiment serait entre autres expliqué par sa formation universitaire qu'elle considère comme incomplète. Souvenons-nous qu'elle a complété un baccalauréat en adaptation scolaire dans les années 1990, durant lequel elle n'a eu aucun cours en lien avec la didactique des sciences humaines au primaire. Les formations continues auxquelles elle a participé n'ont pas non plus aidé à son sentiment de compétence selon ses dires. Le type de programme complété qui comporte plus de cours en lien avec le type de clientèle et moins en lien avec la didactique pourrait être un élément qui expliquerait le sentiment de compétence plus bas. Son certificat en éducation interculturelle l'a quelque peu aidée.

Aussi, l'enseignante a vécu la réforme de programme en 2001. Le manque de formation qu'elle ressent (ce qui peut teinter le curriculum enseigné et le curriculum caché) en lien avec ce changement pourrait aussi influencer ce sentiment de compétence. Elle semble avoir une certaine nostalgie quant à l'ancien programme (qui précède la réforme) et paraissait avoir une aisance avec celui-ci. Sa vision et son sentiment par rapport au programme actuel pourraient avoir une influence sur sa relation avec la discipline.

Lorsqu'elle enseigne cette matière (curriculum enseigné), elle utilise un cahier d'apprentissage, mais ce choix semble plus dicté par ses collègues, puisqu'elle préfère enseigner l'univers social par thèmes particuliers et n'enseigne pas en fonction du cahier. Elle travaille la matière en interdisciplinarité, surtout avec le français. De plus, elle utilise d'autres ressources qu'elle trouve par elle-même pour enrichir l'enseignement de la matière. Elle délaisse des parties du curriculum, mais non par manque de temps. Elle trouve le curriculum trop chargé, en plus de trouver les objectifs pas assez clairs. L'évaluation n'est pas claire non plus. Les zones grises (Araújo-Oliveira, 2019) ont donc une influence sur son rapport avec la discipline. Ce qu'elle remarque non moins auprès de ses collègues et leur propre relation avec l'univers social.

À un certain moment durant l'entrevue, la participante C discute du phénomène où les enseignants émettent leur opinion sur ce que leurs collègues font en classe, du type : « elle fait trop d'arts dans sa classe ». Ce commentaire est quelque peu lié à ce que le participant B avançait par rapport aux enseignants au primaire. Ces remarques de la part des collègues pourraient donner de la pression à certains enseignants qui sont nouveaux ou qui ont moins confiance en eux, puis pourraient être un élément qui agit sur la situation de certaines matières en classe dans la hiérarchie des matières de l'enseignement habituel. Ces éléments pourraient influencer les curriculums enseigné et caché.

En résumé, la participante C est plutôt neutre relativement à l'univers social. Elle ne se sent pas compétente, puis ce sentiment semble influencé par ses expériences variées. Ces éléments, entre autres, agissent alors sur sa perception de la discipline. Le curriculum formel influence grandement son curriculum enseigné et la mène à placer au moins une période d'univers social par semaine. D'un autre côté, cela représente peu d'heures d'univers social, car ce temps est même délégué à un collègue. Les incompréhensions du curriculum formel agissent aussi sur son curriculum enseigné, puis la valeur associée par les parents et par la société aux matières de base aussi. La matière se retrouve alors très basse dans la hiérarchie en termes de nombre de périodes dans l'horaire en comparaison avec les autres disciplines. Malgré cela, lorsque la participante C enseignait l'univers social, elle faisait une utilisation extensive du cahier d'apprentissage. De plus, elle aborde l'actualité en classe et ne se gêne pas de participer à certains projets en lien avec l'univers social. Ses horaires en fonction des préférences et de sa perception de l'utilité démontrent quand même une importance moindre accordée à la discipline en comparaison aux autres matières. Les explications qu'elle donne pour ses choix dans les horaires semblent valoriser davantage la discipline lorsqu'elle est associée à l'éthique et culture religieuse ou qu'elle est utilisée dans un dessein plus grand qu'un cours d'univers social. Il demeure que son curriculum caché inclut ces activités aussi bénéfiques à la discipline.

## **4.4 Participante D**

La participante D est une enseignante au primaire chargée d'une classe depuis 22 ans au moment de l'entrevue en juin 2022.

Selon l'enseignante, l'univers social au primaire sert à s'ouvrir sur le passé et à mieux comprendre où on est rendu aujourd'hui. Elle parle de comprendre d'où on vient, mais aussi l'évolution des cultures, des droits, des libertés, etc. De comprendre les démarches du passé.

### **4.4.1 Profil socioprofessionnel**

La participante D a effectué un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, puis a obtenu son diplôme en 1992. Elle affirme n'avoir jamais suivi de cours en lien avec l'enseignement de l'univers social durant sa formation universitaire, mais a suivi deux formations dans son centre de services scolaire.

De nos jours, elle enseigne à une classe de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années dans le Grand Montréal, puis décrit son milieu d'enseignement comme dynamique, sain et collaboratif autant chez les élèves que chez les parents. Elle décrit un milieu particulièrement blanc, francophone et québécois depuis plusieurs générations.

## 4.4.2 Horaires complétés et raisons des choix

Figure 9 - Horaire complété représentant les préférences d'enseignement de la participante D

En vous basant uniquement sur <b>vos préférences d'enseignement</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer votre horaire idéal. Vous n'avez pas l'obligation d'utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique					
6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).					
Première période	Français	Français	Français	Français	Arts plastiques
Deuxième période	Maths	Musique	Musique	Maths	Arts plastiques
Troisième période	Maths	Maths	Éducation physique	Éducation physique	Anglais
Quatrième période	Éducation physique	Univers social	Maths	Univers social	Éducation physique
Cinquième période	Orientation scolaire et professionnelle	Éducation physique	Orientation scolaire et professionnelle	Orientation scolaire et professionnelle	Cercle de coopération : Ecr

Dans le questionnaire de pré-entretien, la participante D place de la manière suivante les disciplines en fonction de ses préférences d'enseignement : mathématique ainsi qu'éducation physique sont plus présents et occupent le même nombre de périodes. Français et autre (orientation scolaire et professionnelle) suivent. Ensuite viennent univers social, arts 1 et arts 2 qui possèdent le même temps dans l'horaire; anglais et éthique et culture religieuse; finalement, science et technologie qui n'est pas utilisée.

L'enseignante explique que ses choix étaient entre autres en lien avec son sentiment de compétence, sa fluidité à enseigner certaines matières. Français et mathématique sont des exemples de disciplines qu'elle connaît bien. Elle dit adorer les arts. Lorsqu'elle regarde le curriculum, elle trouve qu'elle a encore du travail à faire pour enseigner aisément des matières comme science et technologie ou univers social. Ce sont des disciplines qui prennent beaucoup de préparation et qui sont exigeantes; selon elle, les enseignants demeurent limités dans le temps. Elle n'est pas toujours capable de nourrir les



questionnements des élèves. En plus, elle ne peut pas dire qu'elle apprécie la science et la technologie.

La participante croit que les matières avec lesquelles elle avait plus de difficulté plus jeune sont celles qu'elle a plus de difficulté à enseigner. Le placement des matières n'est pas nécessairement en lien avec ses goûts, car, par exemple, elle adore l'univers social, mais elle explique que cette discipline n'est pas dans son « schème de fonctionnement », c'est-à-dire qu'elle a besoin de mettre plus d'efforts pour travailler les contenus. Ses choix sont donc davantage en lien avec sa capacité à maintenir la matière en tête.

Figure 10 - Horaire complété représentant les matières les plus utiles pour l'avenir des élèves selon la participante D

<p>En vous basant sur <b>ce que vous considérez comme le plus utile pour les élèves dans leur avenir</b>, placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer un horaire idéal pour leur évolution. Vous n'avez pas l'obligation d'utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.</p>					
<p>1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique);                  2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique);                  3. Univers social;                  4. Langue d'enseignement (français);                  5. Éducation physique</p>					
<p>6. Éthique et culture religieuse;                  7. Mathématique;                  8. Langue secondaire (anglais);                  9. Science et technologie;                  10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).</p>					
Première période	Français	Français	Français	Ecr	Anglais
Deuxième période	Français	Français	Maths	Maths	Maths
Troisième période	Maths	Maths	Maths	Maths	Arts plastiques
Quatrième période	Éduc	Éduc	éduc	Éduc	Arts plastique
Cinquième période	Orientation scolaire et professionnelle	Univers social	Sciences	Sciences	Ecr

Si nous observons la figure 10, nous remarquons que les trois matières qui reviennent le plus sont mathématique, français et éducation physique. Ensuite, arts 1, éthique et culture religieuse, puis science et technologie occupent le même nombre de périodes (2) dans l'horaire. Anglais, autre (orientation) et univers social suivent avec une période, puis arts 2 n'est pas utilisé.

Pour placer les matières, la participante D s'est basée sur l'orientation au niveau professionnel et la vie adulte. Selon elle, le français est fondamental, car nous devons savoir lire et écrire. Mathématique, de même, elle est utilisée dans la vie de tous les jours, puis dans une grande partie des emplois. Pour elle, les autres matières sont importantes, mais elles sont peut-être moins « obligatoires » à la vie de tous les jours. Elle donne en exemple le cas d'un élève qui a de grandes difficultés : si elle avait le choix, elle accorderait plus de temps au français et aux mathématiques, de façon ludique, afin d'outiller adéquatement ce jeune. L'éducation physique est placée aussi haut dans la hiérarchie pour son importance dans la santé. Selon elle, si nous ne sommes pas en bonne santé, nous ne pouvons pas fonctionner convenablement. Elle trouve aussi que les élèves sont de moins en moins actifs.

L'enseignante ne croit pas qu'il y ait de matières supérieures à d'autres, elle laisserait toutes les matières telles quelles dans le curriculum, car elles ont toute leur utilité, même la science et technologie qu'elle n'affectionne pas particulièrement. En fait, elle aimerait que plus de spécialistes soient présents dans les écoles pour enseigner certaines disciplines comme la science et la technologie. Dans chacune, il y a des contenus qu'elle trouve moins primordiaux.

Selon elle, oui, il est vrai que lorsque les enseignants savent qu'ils doivent donner une épreuve ministérielle à leurs élèves, ils s'assurent davantage que les élèves sont prêts pour répondre aux objectifs. Par contre, elle ne croit pas que cela sera la meilleure solution pour changer positivement l'importance de l'univers social en classe. Pour elle, au primaire, il n'y aurait pas d'évaluation formelle, mais plutôt des enseignants rigoureux et compétents. Elle croit que le sentiment de compétence est justement le problème avec l'importance de l'univers social en classe : plusieurs enseignants ne se sentent pas assez compétents pour l'enseigner.

Figure 11 - Horaire complété représentant l'enseignement habituel de la participante D

En vous basant sur <b> votre enseignement actuel</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer l'horaire le plus fidèle à votre enseignement. Chaque matière doit être placée dans au moins une (1) case de la semaine. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique;					
6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).					
Première période		Français	Français	Français	Français
Deuxième période	Français	Français	Anglais	Français	Maths
Troisième période	Arts plastiques	Musique	Univers social 5 <sup>e</sup> année	Éducation physique	Univers social 6 <sup>e</sup> année
Quatrième période	Éducation physique	Maths	Maths	Orientation scolaire et professionnelle	Anglais
Cinquième période	Sciences	Maths	Maths	ECR	

Dans le questionnaire de pré-entretien, pour l'horaire dans lequel les participants devaient placer les disciplines en fonction de ce qu'ils enseignent habituellement dans une semaine, la participante D a placé davantage le français et la mathématique ; ensuite, anglais, éducation physique, puis univers social; finalement, arts 1, arts 2, éthique et culture religieuse, puis science et technologie. La période « autre » a été utilisée trois fois : deux périodes ne sont pas spécifiées et une est associée à l'orientation scolaire et professionnelle.

#### 4.4.3 Développement professionnel et situation de l'univers social en classe

Au niveau de sa formation universitaire en adaptation scolaire, la participante D n'a suivi aucun cours. Du côté de ses stages, elle raconte qu'elle effectuait ce qu'elle devait par rapport au programme d'univers social, mais qu'elle n'est pas certaine qu'elle l'enseignait toujours. Même à ce moment, elle sentait déjà que cette discipline n'était pas égale dans les écoles et qu'elle était un peu délaissée. Elle le voit encore aujourd'hui lorsqu'elle parle à des collègues d'autres écoles, parfois il n'y a aucune heure accordée dans la semaine à la matière.

L'enseignante a vécu la réforme de 2001 et explique qu'elle n'a pas suivi de formation spécifique quant aux connaissances du nouveau programme d'univers social, mais plutôt une qui était plus générale : les compétences à développer, ce qui est à évaluer, etc. Lorsque la Progression des apprentissages (Québec, 2009a) est arrivée, celle-ci l'a grandement aidé. La participante D sent que le nouveau curriculum l'a aidé à mieux comprendre les compétences de la discipline, puis où elle devait amener les élèves. Avant la réforme, elle se rappelle qu'elle étudiait beaucoup la carte du Canada avec les jeunes, le nouveau programme lui a montré qu'il y avait plus.

Elle aurait aimé être mieux instruite sur un peu tout. Par contre, elle s'est formée durant sa carrière : par exemple, elle a suivi deux formations de trois heures dans son centre de services scolaire. Elle s'est aussi informée par elle-même, puis elle a consulté plusieurs plateformes. Elle étudie beaucoup sa matière avant de l'enseigner. Elle fait part aussi que les conseillers pédagogiques en univers social de son organisme sont doués.

Au moment de l'entretien, la participante D utilise en classe un cahier d'apprentissages en mathématique, en univers social et en science et technologie. La pandémie de COVID-19 l'a poussé à utiliser davantage le cahier d'apprentissage, car cela était plus facile avec les élèves à distance : il permettait aux enfants de travailler avec un support physique. Son usage en univers social permet à l'enseignante de gagner du temps de planification et la guide tout au long de l'année. Elle s'assure de passer au travers de ce qui doit être vu dans le programme d'univers social. Ses collègues et elle ont choisi un cahier qui leur semblait suivre adéquatement la Progression des apprentissages (Québec, 2009a). De plus, la collection du cahier offre des capsules vidéos, aborde plusieurs personnages, etc. Elle demande aux élèves de travailler les pages du cahier en travail personnel et sort plus souvent du cahier : elle cherche des vidéos, elle utilise le Récit, elle travaille les enquêtes, les cartes interactives offertes par le matériel didactique, etc. Le cahier est un plutôt pris en complément, plutôt que point de départ, son utilisation est donc extensive (Boutonnet, 2015).

Lorsque nous demandons à la participante D si le curriculum d'univers social est adapté à son milieu d'enseignement, elle dit que oui. Comme mentionné plus haut, elle explique que son milieu est très blanc, francophone et québécois depuis plusieurs générations, donc les groupes sociaux abordés, les événements, etc. sont plus « près » d'eux et parfois plus concrets. D'après elle, selon les milieux, les élèves ne possèdent pas toujours les capacités nécessaires comme la réflexion pour aborder l'univers social. Celles-ci dépendent beaucoup des enseignants, des heures mises sur le travail de la discipline et de ce qu'ils ont travaillé avec leurs élèves. La participante répète encore une fois que, malheureusement, c'est une des matières parfois un peu escamotées. Les enseignants comme elle qui apprécient l'univers social se retrouvent donc avec des élèves qui ne sont pas toujours au même niveau dans leur classe. Si certains dans les années précédentes ont manqué certains bouts du programme, des chaînons manquent afin qu'ils puissent établir des liens et comprendre ce qu'ils sont en train de travailler adéquatement. Si durant leur cheminement la discipline a été travaillée comme elle se devait, les élèves ont les capacités nécessaires, mais dès qu'un élément est manquant, les élèves éprouvent certaines difficultés.

Pour l'enseignante, il est plus facile d'enseigner le côté histoire du curriculum que le côté géographique. Par contre, selon elle, les élèves n'ont pas plus de difficulté à travailler un des deux « volets ». Une difficulté serait plutôt qu'entre les années scolaires, les programmes ne sont pas équilibrés au niveau de l'intérêt des sociétés à travailler : elle trouve qu'en 6<sup>e</sup> année, le programme est plus palpable pour les élèves étant donné qu'il se rend dans les années 1980; en 5<sup>e</sup> année, les élèves trouvent intéressante l'arrivée des Britanniques, donc sont plus investis; mais en 4<sup>e</sup> année, la Nouvelle-France est abstraite pour les jeunes, puis il est difficile pour eux de voir les traces d'aujourd'hui.

Une autre difficulté est l'évaluation. Elle trouve que les évaluations en univers social sont souvent composées de questions fermées, mais elle préfère les projets et les enquêtes. À partir de ces recherches, elle se questionne toujours à savoir comment bien évaluer le travail des élèves. Elle trouve que souvent l'évaluation faite par les enseignants est davantage tournée vers le français que l'univers social. Non longtemps avant l'entretien, elle a suivi une formation continue sur l'évaluation dans cette discipline, mais elle n'a pas

senti qu'elle avait mieux compris comment évaluer adéquatement. Elle explique que durant cette formation, les conseillers pédagogiques présentaient comment plus enseigner à l'extérieur du cahier, puis comment aller chercher des évaluations. Les enseignants présents ont eu des exemples de projets intéressants; en revanche, la participante ne se sent pas plus outillée à évaluer ces derniers. Maintenant, elle est plus hésitante à suivre une formation en univers social.

Lorsque nous demandons à la participante D si elle laisse de côté des parties du curriculum durant l'année scolaire, elle déclare que non, pas vraiment, étant donné qu'elle suit quand même le cahier d'apprentissage. Le fait que les enseignants sont responsables de compléter une certaine proportion du cahier avec les élèves, cela les oblige à voir les contenus. Lorsqu'elle ne remplit pas une certaine unité, elle demande aux élèves de prendre des notes à certains endroits, puis d'identifier le projet sur lequel la classe a travaillé pour aborder ces sujets. À l'opposé, elle aborde des sujets qui ne font pas partie du curriculum. Elle ne peut pas tout nommer de mémoire au moment où nous parlons, mais elle sait que l'actualité et les questions des élèves peuvent influencer son enseignement, par exemple, elle a parlé au-delà du programme des pensionnats autochtones.

L'enseignante sent qu'elle n'est pas assez compétente pour se prononcer convenablement sur si le curriculum d'univers social devrait être modifié ou bonifié. D'un autre côté, elle souligne que le programme est âgé d'un peu plus de vingt ans, ce qui est plutôt ancien et rare. Elle s'attendait depuis au moins trois ou quatre ans à voir un nouveau curriculum sortir. Elle apprécie encore la structure avec les compétences, mais les connaissances, les contenus pourraient être retravaillés d'après elle. Les sujets à aborder à chacune des années seraient en état d'être configurés différemment. Elle trouve qu'il y a aussi des longueurs et des redondances, les élèves perdent de l'intérêt. Certains éléments pourraient être ajoutés ou modifiés comme la manière dont on parle des communautés autochtones.

Finalement, selon la participante D, pour que la situation de l'univers social parmi les autres matières soit plus importante, il faudrait plus de temps. Avec toutes les autres disciplines à enseigner, particulièrement les heures en français et en mathématique qui sont

explicitement déterminées dans le Régime pédagogique (Québec, 2020) et l’Instruction annuelle (Québec, 2021), le temps pour les autres est plus difficile à balancer : « C’est sûr que tu me demandes : est-ce que tu préférerais faire deux heures d’univers social? Oui, parce qu’une heure, c’est court, on court beaucoup. Mais euh, c’est vraiment une question de temps. »

#### 4.4.4 Bilan participante D

Tableau 4 - Hiérarchies des matières selon le nombre de périodes accordées à chacune dans les horaires des figures 9, 10 et 11

<b>Horaire selon les préférences de la participante D</b>	<b>Horaire selon l’utilité dans l’avenir des élèves de la participante D</b>	<b>Horaire selon l’enseignement habituel de la participante D</b>
Mathématique (5) Éducation physique (5) Français (4) Autre (3) Univers social (2) Arts 1 (2) Arts 2 (2) Anglais (1) ECR (1) Science et technologie (0)	Mathématique (7) Français (5) Éducation physique (4) Arts 1 (2) ECR (2) Science et technologie (2) Anglais (1) Autre (1) Univers social (1) Arts 2 (0)	Français (7) Mathématique (5) Anglais (2) Éducation physique (2) Univers social (2) Arts 1 (1) Arts 2 (1) ECR (1) Science et technologie (1) Autre (3)

Si nous observons le tableau 4, selon les préférences de la participante D, deux périodes d’univers social sont placées dans l’horaire; une période est mise pour l’utilité dans l’avenir des élèves; puis deux y sont dans l’horaire habituel.

Comme abordé plus haut, l’enseignante est transparente quant à sa difficulté avec l’univers social. Le français et les mathématiques sont plus faciles pour elle. Elle souligne qu’elle apprécie l’univers social, ce qui pourrait expliquer pourquoi l’univers social se trouve au milieu de la hiérarchie des matières dans les préférences et non à la fin comme la science et la technologie qui est également une matière plus ardue pour elle, mais qui, en plus, n’est pas aimée par la participante. Cette dernière explique que son organisation pour les

préférences était liée à son sentiment de compétence. Ce dernier semble interrelié à ses préférences.

Du côté de sa perception de l'utilité, l'enseignante a placé les matières en fonction de l'importance au niveau professionnel et de la vie adulte, puis souligne celle du français, des mathématiques et de l'éducation physique. Ici, l'univers social se retrouve davantage au bas de la hiérarchie. Bien que la participante n'apprécie pas la science et la technologie, cette dernière possède une période de plus que l'univers social dans la semaine. Les préférences plus généralement ne semblent donc pas nécessairement influencer la situation des matières en lien avec l'utilité. Quoique français, mathématique et éducation physique qui occupent le plus de périodes durant la semaine sont également des disciplines que l'enseignante apprécie et trouve essentielles. La perception de l'utilité et le sentiment de compétence plus spécifiquement, par contre, semblent interdépendants.

Dans l'horaire habituel de l'enseignante (curriculum enseigné), en regardant seulement le nombre de périodes accordées à l'univers social, nous pouvons observer que la matière se retrouve au milieu de la hiérarchie. Afin de nuancer, il faut souligner le fait que la participante enseigne à une classe mixte de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, puis accorde une période à chacun des niveaux dans la semaine. À ce moment, la discipline se retrouve davantage au bas de la hiérarchie. Nous pouvons alors préciser que la participante met l'effort de placer au moins une période par semaine pour chacun des niveaux de sa classe en univers social, mais que la discipline occupe une place modérée dans l'horaire habituel de la participante c'est-à-dire qu'elle ne se trouve pas au bas de la hiérarchie des matières, mais elle n'est pas au sommet non plus : elle est au centre. Le manque de temps étant donné l'enseignement des autres matières dites plus obligatoires pourrait être un élément explicatif. Il faut ajouter que l'enseignante aborde des sujets hors programme.

Pour récapituler, les préférences de la participante D seraient influencées par l'habileté personnelle de l'enseignante avec les matières, ainsi que son sentiment de compétence. L'univers social apparaît plus dans les horaires des préférences et l'habituel que dans l'horaire en fonction de la perception de l'utilité. L'horaire habituel (curriculum enseigné)



ne semble pas nécessairement teinté pas les préférences, mais les trois premières matières, soit français, mathématique et éducation physique, qui sont appréciées par la participante. Ce sont également les mêmes qui comportent des heures obligatoires dans le curriculum formel. Le fait qu'il y ait moins d'univers social dans l'horaire de l'utilité pourrait exprimer que la perception de l'utilité et le sentiment de compétence plus particulièrement sont reliés, mais que l'utilité est aussi influencée par le curriculum formel ou les valeurs de la société. Nous avons une enseignante qui enseigne autant la discipline qu'elle le peut et veut dans son horaire habituel (curriculum enseigné), mais qui aborde aussi des sujets hors curriculum (curriculum caché). Nous regardons le rapport avec la discipline de la participante D dans la prochaine section.

#### *Le rapport de la participante D à la discipline*

Le rapport que la participante D entretient avec l'univers social pourrait être considéré comme sobre : elle apprécie la matière, elle l'enseigne, mais elle ne se sent pas compétente. Ce sentiment serait entre autres expliqué par sa formation universitaire qu'elle considère comme incomplète. Rappelons qu'elle a effectué, tout comme la participante C, un baccalauréat en adaptation scolaire qui a été complété dans les années 1990, durant lequel elle n'a eu aucun cours en lien avec la didactique des sciences humaines au primaire non plus. Les formations continues auxquelles elle a participé lui semblent avoir été une perte de temps. Le type de programme complété, ainsi que les formations continues suivies correspondant plus ou moins à ses attentes pourraient être des éléments qui expliqueraient le sentiment de compétence moins présent.

De plus, la participante D explique que plus jeune, elle avait des difficultés avec des matières comme l'univers social et la science et technologie. Ces défis qui n'ont pas été aidés avec sa formation et son développement professionnel pourraient expliquer une partie du sentiment de compétence plus bas.

Elle utilise un cahier afin de sauver du temps de planification et être guidée au long de l'année afin de s'assurer de passer au travers du programme. Cette attache au matériel

didactique est donc surtout expliquée par le temps (le manque de temps potentiel). Elle utilise d'autres ressources qu'elle trouve par elle-même pour enrichir l'enseignement de la matière, puis aborde aussi d'autres sujets qui ne font pas partie du curriculum comme l'actualité, puisqu'elle considère que le programme est plutôt vieux. Elle dit ne pas vraiment laisser de contenu officiel de côté, mais que le temps laissé à l'univers social est difficile à balancer dans la semaine à cause des autres matières dites prioritaires comme le français et les mathématiques. Le Régime pédagogique (Québec, 2020) et l'Instruction annuelle (Québec, 2021) qu'elle nomme semblent bien ancrés. Le fait que le régime pédagogique propose des heures spécifiques au français, aux mathématiques et à l'éducation physique, puis demande aux enseignants de balancer les heures restantes pourrait expliquer la difficulté à instaurer des heures fixes à l'univers social dans la semaine.

De plus, l'évaluation n'est pas claire pour la participante. La réforme de 2001, le curriculum formel difficile à comprendre, puis la formation continue qu'elle a suivie qui ne semblait pas adaptée à ses besoins sont des éléments qui pourraient expliquer ces difficultés avec l'évaluation. Ainsi, le sentiment de compétence plus bas, les incompréhensions quant au curriculum et l'obligation envers les matières importantes pourraient expliquer pourquoi l'univers social se retrouve moins souvent dans l'horaire habituel (curriculum enseigné).

En résumé, la participante D aime l'univers social de façon générale, sans que ce soit sa préférée. Elle ne se sent pas compétente pour enseigner la matière pour des raisons associées, entre autres, à son expérience de développement professionnel, mais le curriculum formel la mène à placer la discipline de manière stable dans son curriculum enseigné. Elle dit réussir à enseigner tout le curriculum formel durant l'année, en plus d'aborder des sujets qui ne font pas partie de celui-ci, ce qui fait partie de son curriculum caché. Elle utilise un cahier d'apprentissage en classe, mais ne dépend pas exclusivement de ce matériel qui est utilisé comme source d'informations et guide. L'enseignante fait donc plus que ce qui est demandé par le curriculum formel en classe pour enseigner l'univers social. Son curriculum caché montre que la matière n'est peut-être pas autant

valorisée que le français, les mathématiques ou l'éducation physique, mais elle n'est pas neutre ou dévalorisée.

## **4.5 Participante E**

La participante E est une enseignante au primaire et enseigne au bain linguistique. Elle est responsable d'une classe depuis 18 ans au moment de l'entrevue en juin 2022.

Selon l'enseignante, l'univers social au primaire sert à former des futurs citoyens. Elle permet de mieux comprendre ce qui s'est passé jusqu'à aujourd'hui, mais aussi demain à l'aide des moments d'actualité. Le côté humain de la discipline vient chercher la participante.

### **4.5.1 Profil socioprofessionnel**

La participante E a d'abord complété un diplôme en technique en éducation spécialisée pour ensuite obtenir un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire en 2003. Elle a également entamé un certificat en éducation préscolaire et enseignement primaire, mais elle ne l'a jamais terminé. Elle n'a pas suivi de cours en lien avec l'enseignement de l'univers social durant sa formation universitaire. Selon son questionnaire de pré-entretien, elle n'a également jamais suivi de formation en lien avec l'enseignement de cette matière offert par son centre de services scolaire.

En ce moment, elle enseigne dans la grande région de Montréal en 6<sup>e</sup> année et elle décrit son milieu d'enseignement comme favorisé et performant. Il comporte des élèves qui ont eu le privilège de voyager à plusieurs reprises, puis qui sont stimulés et curieux. Ils possèdent plusieurs connaissances et sont assez à jour sur l'actualité.

## 4.5.2 Horaires complétés et raisons des choix

Figure 12 - Horaire complété représentant les préférences d'enseignement de la participante E

En vous basant uniquement sur <b>vos préférences d'enseignement</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer votre horaire idéal. Vous n'avez pas l'obligation d'utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique 6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).					
Première période	7	7	7	7	7
Deuxième période	3	3	6	6	7
Troisième période	3	3	6	6	9
Quatrième période	4	4	4	4	4
Cinquième période	1	2	5	5	5

D'abord, il faut rappeler que la participante enseigne en bain linguistique. L'anglais n'est donc pas à son horaire hebdomadaire et ne se retrouve pas non plus dans les horaires complétés dans le questionnaire de pré-entretien. Elle fait également appel à une organisation qui vient animer des ateliers et enseigner la science et la technologie. Les arts (1 et 2) sont enseignés par des spécialistes.

Lorsque nous lui demandons de placer les matières en fonction de ses préférences d'enseignement, elle met mathématique, français, univers social et éthique et culture religieuse à plusieurs reprises. Éducation physique suit, puis finalement arts 1, arts 2, puis science et technologie. Autre n'est pas utilisé.

L'enseignante explique que la mathématique est en premier, car elle adore cette discipline et elle résonne chez plusieurs élèves. Elle est également centrale en 6<sup>e</sup> année étant donné les examens du ministère qui pèse chez la participante, mais aussi chez les parents et leurs

enfants. Français suit, puisqu'elle a également une certaine affection pour cette matière, mais le sentiment est plutôt partagé chez les jeunes. La participante trouve intéressant de placer des périodes de cette discipline après le dîner pour permettre aux élèves d'avoir un temps de lecture, puis poursuivre de façon logique dans la matière.

Elle trouve que l'univers social se marie bien à l'éthique et culture religieuse qui lui demande plus de réflexion à savoir où la placer. Parfois, elle manque de temps pour cette dernière matière, mais une de ses solutions est de la travailler en même temps que l'univers social. Finalement, elle place les disciplines enseignées par des spécialistes ou « animateurs » (éducation physique, arts 1, arts 2 et sciences et technologie) en dernier, autant dans le nombre de périodes qui leur sont accordées, mais aussi dans l'horaire de chacune des journées, car elle trouverait intéressant que les élèves terminent la journée avec l'un de ceux-ci.

La participante souligne qu'elle aime vraiment l'univers social et que son enseignement est un moment de plaisir. Elle est bien établie dans cette matière, puisque cela fait plusieurs années qu'elle bâtit sa manière d'enseigner la discipline avec des présentations diaporamas, de la littérature, etc. Il arrive que les élèves posent des questions auxquelles elle n'a pas la réponse, car ils sont allumés par les sujets, mais elle cherche plus tard des réponses. Elle croit que, oui, cette appréciation et son sentiment de compétence ont un impact sur la situation de l'univers social parmi les autres matières dans ses choix, mais aussi dans sa classe. Elle aimerait également que la matière occupe une plus grande partie, mais avec les vingt semaines condensées qu'elle vit avec les élèves du bain linguistique, il manque de temps étant donné la grande place des mathématiques et du français. Par contre, elle essaie d'être très rigoureuse.

Figure 13 - Horaire complété représentant les matières les plus utiles pour l'avenir des élèves selon la participante E

En vous basant sur <b>ce que vous considérez comme le plus utile pour les élèves dans leur avenir</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer votre horaire idéal. Vous n'avez pas l'obligation d'utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique 6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).					
Première période	3	3	3	3	3
Deuxième période	6	6	6	6	6
Troisième période	7	7	7	7	7
Quatrième période	4	4	4	4	4
Cinquième période	1	2	3	9	9

Dans la figure 13, nous observons que l'univers social revient le plus souvent avec six périodes; éthique et culture religieuse, français et mathématique suivent avec deux périodes dans l'horaire chacune; science et technologie, puis arts 1 et arts 2 terminent le groupe des disciplines qui ont été placées dans la grille-matières. Anglais et autre ne sont pas présentes.

D'abord, la science et la technologie n'est pas un domaine que la participante E affectionne particulièrement. Comme mentionné plus haut, elle engage souvent des organisations qui viennent animer en classe. Sinon, elle fait des activités, mais elle ne se sent pas douée dans cette discipline. Elle trouve la matière utile, mais elle la place moins haut dans sa hiérarchie des matières. Pour elle, univers social, mathématique et français sont plus centraux.

L'univers social occupe une place de choix, car elle permet d'enseigner plusieurs aspects de la société et de mieux comprendre comment s'est formé aujourd'hui, le chemin qui a été tracé. C'est une discipline qui permet de développer l'empathie, qui n'est pas toujours

acquise chez les élèves et qui est à travailler avec eux, à l'aide d'événements ou de sujets comme l'holocauste. C'est le côté humain et éthique qui vient la chercher particulièrement.

Selon la participante, certaines matières sont indispensables, surtout au quotidien, comme les mathématiques. Il faut savoir manipuler de l'argent, arrondir, faire de la logique, etc. Une autre matière serait le français, parce qu'il faut être capable de lire, de compléter des documents, de s'exprimer, etc. L'univers social est également une discipline qu'elle considère comme importante, surtout en ce qui concerne l'actualité.

Lorsque nous demandons à l'enseignante si elle croit que la place de l'univers social serait plus grande à l'école s'il y avait un examen du ministère, elle répond que oui, certainement. D'abord, aux yeux des parents et des élèves, l'identifiant « ministère » rend la chose plus sérieuse et majeure. Ensuite, elle croit que l'examen aurait l'impact de plus tenir compte de la valeur de l'univers social en classe au primaire. Elle serait curieuse de voir le rendement des examens.

Figure 14 - Horaire complété représentant l'enseignement habituel de la participante E

En vous basant uniquement sur <b> votre enseignement actuel</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer votre horaire idéal. Vous n'avez pas l'obligation d'utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique 6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie; 10. Autre (précisez, ex. « Ateliers – Français et univers social »).					
Première période	4	4	3 (correction Escales)	4 (dictée)	4 (contrôle de leçons)
Deuxième période	10 (correction évaluations)	7	4	7 (correction devoirs)	7 (correction devoirs)
Troisième période	7	5	7	3	4
Quatrième période	7	7	1	5	2
Cinquième période	5	6	6	7	9 (Ilab)

Dans l'enseignement habituel de la participante E, nous pouvons remarquer que mathématique, français et éducation physique sont les disciplines les plus présentes. Éthique et culture religieuse, ainsi qu'univers social sont à leur suite. Finalement, arts 1, arts 2, science et technologie, puis autre terminent l'horaire. Anglais n'est pas utilisé étant donné la situation de bain linguistique.

#### **4.5.3 Développement professionnel et situation de l'univers en classe**

La participante E explique qu'au niveau de sa formation elle est limitée. Durant son baccalauréat en adaptation scolaire et son certificat en éducation préscolaire et enseignement primaire (non terminé), elle n'a suivi aucun cours en lien avec la didactique de l'univers social. Les cours étaient plutôt tournés vers les clientèles, les théories au niveau de la psychologie, etc. Ses stages n'ont pas nécessairement contribué à sa formation en univers social, mais elle croit que ça aurait été profitable. Elle mentionne que c'est surtout sur le terrain, après ses années d'université, qu'elle a appris l'enseignement de cette matière. Durant sa formation, elle aurait aimé être davantage formée sur les connaissances des sociétés à enseigner, par exemple, sur la période vers 1980 au Québec. Elle aime moins cette partie, puis a moins développé de matériel sur celle-ci étant donné qu'elle se sent moins formée.

En secondaire 4, la participante E avait une enseignante d'histoire passionnée qui lui a partagé son intérêt pour l'univers social et l'enseignement de cette matière. La participante a l'impression que les enseignants du primaire, elle s'inclut dans ce groupe, mettent beaucoup l'accent sur le français et les mathématiques, puis que le reste devient secondaire. De son côté, elle veut pousser plus loin les discussions en univers social, puis faire des recherches. D'après elle, la situation de cette discipline en classe dépend de chacun des enseignants et comment ils nourrissent celle-ci. Étant donné que l'enseignante interviewée apprécie l'univers social, mais pas vraiment la science et la technologie, elle offre souvent à ses collègues de faire du décloisonnement disciplinaire.



Au moment de l'entrevue, l'enseignante utilise un cahier d'apprentissage en français, en mathématiques, en science et technologie, puis en univers social. Ce matériel dans cette dernière matière agit comme guide au courant de l'année : il lui permet de se rappeler des événements, des sujets qu'elle doit enseigner aux élèves. Il la ramène à l'ordre, mais lui permet aussi d'aller chercher d'autres choses à l'extérieur comme des vidéos, des romans, etc. Elle travaille certaines sections du cahier aussi en éthique et culture religieuse, comme l'Afrique du Sud vers 1980 avec l'Apartheid et Nelson Mandela. Elle aime aussi bien utiliser le cahier, car elle trouve que cela est plus concret pour les élèves. Elle n'utilise pas le cahier de façon exclusive et va au-delà, elle a bâti du matériel comme des présentations diaporamas, elle révise avec les élèves avec des Kahoot (jeu interactif en ligne que l'enseignant peut créer), elle fait de la lecture de livres en grand groupe à l'aide d'une caméra document, écoute des films sur les périodes étudiées, raconte en images, etc. Elle a aussi recours au site du Récit, à Allôprof et à Mieux enseigner.

Lorsque nous lui demandons si elle est plus à l'aise ou connaît mieux certaines parties du curriculum, elle mentionne la Première Guerre mondiale jusqu'à l'époque de Jean Lesage, car elle a créé plus de matériel sur ces périodes. Selon la participante, le curriculum d'univers social est adapté à son milieu d'enseignement, car elle n'est jamais inquiète d'atteindre les attentes. Elle avoue qu'elle n'utilise pas vraiment la Progression des apprentissages (Québec, 2009a) et qu'elle se fie davantage au cahier d'apprentissage pour savoir ce qu'elle doit enseigner. À partir du cahier, elle cherche d'autres ressources pour compléter l'enseignement des sociétés et des époques. Elle déclare que les éléments des années 1980 au Québec dans le programme sont vus plus rapidement et qu'ils sont moins acquis chez les élèves. D'un autre côté, elle prend plus de temps avec les élèves pour aborder visuellement et revenir avec les élèves les provinces du Canada et l'histoire de leur union avant d'embarquer dans le sujet de la confédération et les régions physiographiques en 6<sup>e</sup> année.

Pour elle, les élèves du primaire possèdent les capacités nécessaires pour aborder l'univers social, mais cela est difficile, surtout pour elle qui n'a que vingt semaines avec eux. Il faut prendre le temps de développer la réflexion. Les jeunes ont la manie de vouloir apprendre

tout par cœur, donc ils doivent apprendre à s'arrêter. Au niveau du contenu, elle trouve plus difficile de parler des lois et du gouvernement, car elle n'est pas aussi à l'aise avec cette section, elle la trouve nébuleuse. Elle exprime, finalement, qu'elle a plus de peine à enseigner à partir des années 1980, car cela la touche moins, il y a moins un côté humain à la section. Pour les compétences à enseigner, elle remarque que les élèves ont une grande difficulté à situer. Même si plusieurs de ses élèves ont beaucoup voyagé, l'organisation géographique du Canada n'est pas claire.

Pour ce qui est des évaluations, elle se base sur celles offertes par le cahier d'apprentissage. Elle les modifie pour qu'elles représentent davantage ce qui a été travaillé en classe. De plus, les examens offerts sont très longs et lourds, donc une raison de plus pour l'enseignante de les ajuster aux besoins de sa classe : elle évalue deux unités à la fois. Lors des évaluations en univers social, les élèves n'ont pas le droit à leur cahier d'apprentissage, mais ils travaillent à plusieurs reprises et de différentes manières les éléments des sociétés qui seront évalués.

Selon la participante, certaines sections du curriculum pourraient être modifiées. Compte tenu qu'elle se fie surtout à son cahier d'apprentissage pour enseigner, elle ne connaît pas très bien le Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006) ou la Progression des apprentissages (Québec, 2009a) dans cette matière, elle les considère comme quand même fiables, mais selon ce qu'elle a vu dans le cahier, par exemple, elle croit qu'il serait primordial d'ajouter la contribution des femmes remarquables dans l'histoire du Québec et du Canada.

L'enseignante a rarement vu des formations continues offertes par son centre de services scolaire en univers social. Elle croit qu'il pourrait être attirant d'avoir une formation sur l'évaluation dans cette discipline.

Pour que la situation de l'univers social en classe soit plus considérable, la participante E revient sur l'idée de mettre un examen du ministère dans cette matière. Elle pense que cela pourrait faire une différence. Sinon, ajouter une section en lien avec l'actualité serait

intéressant selon elle, car cela déstabiliserait moins les enseignants qui sont plus ou moins à l'aise avec la matière actuelle, en plus d'accorder une place importante à la discussion, à la réflexion. L'abonnement fourni à un journal d'actualité jeunesse en complément pourrait rendre plus régulières de semaine en semaine ces discussions et permettrait aux élèves de mieux comprendre ce qui se passe dans le monde actuellement.

#### 4.5.4 Bilan participante E

Tableau 5 - Hiérarchies des matières selon le nombre de périodes accordées à chacune dans les horaires des figures 12, 13 et 14

Horaire selon les préférences de la participante E	Horaire selon l'utilité dans l'avenir des élèves de la participante E	Horaire selon l'enseignement habituel de la participante E
Mathématique (6) Français (5) <b>Univers social (4)</b> ECR (4) Éducation physique (3) Arts 1 (1) Arts 2 (1) Science et technologie (1) Anglais (0) Autre (0)	<b>Univers social (6)</b> ECR (5) Français (5) Mathématique (5) Science et technologie (2) Arts 1 (1) Arts 2 (1) Éducation physique (0) Anglais (0) Autre (0)	Mathématique (8) Français (6) Éducation physique (3) ECR (2) <b>Univers social (2)</b> Arts 1 (1) Arts 2 (1) Science et technologie (1) Autre (1) Anglais (0)

Si nous regardons le tableau 5, selon les préférences de la participante E, quatre périodes d'univers social sont placées dans l'horaire; six périodes sont mises pour la perception de l'utilité dans l'avenir des élèves; puis deux y sont dans l'horaire habituel.

Comme mentionné plus haut, l'enseignante ne cache pas son amour pour l'univers social, mais aussi son affection pour les mathématiques et le français soit les trois matières qui se retrouvent en haut de la hiérarchie des matières pour les préférences avec éthique et culture religieuse. L'enseignante croit que son organisation pour les préférences était liée à son sentiment de compétence et à son appréciation réelle pour ces disciplines. Ces éléments

ont également une incidence sur la présence de ces matières dans sa classe. Son sentiment de compétence en univers social pourrait être caractérisé comme très bon.

Du côté de l'utilité, l'enseignante a placé les matières en fonction de l'importance pour ce qui est du fonctionnement dans la société. Elle souligne l'importance de l'univers social, de l'éthique et culture religieuse, du français et des mathématiques. Ici, l'univers social se retrouve tout en haut de la hiérarchie. La participante E est la seule à placer la matière plus que toutes les autres dans l'horaire. Bien que l'enseignante n'apprécie pas la science et la technologie, cette dernière occupe quand même une place centrale auprès des autres matières sur le plan de l'utilité. Les préférences pourraient influencer la situation des matières en lien avec la perception de l'utilité. Cette dernière et le sentiment de compétence plus spécifiquement, par contre, semblent interdépendants : la participante E se sent compétente à enseigner les mêmes matières qui ont une situation plus grande dans l'horaire.

Dans l'horaire habituel de l'enseignante (curriculum enseigné), en regardant seulement le nombre de périodes accordées à l'univers social, nous pouvons observer que la matière se retrouve au milieu de la hiérarchie. Nous rappelons le fait que la participante enseigne en bain linguistique et passe environ vingt semaines avec une classe, donc doit passer le curriculum formel en accéléré, de même que les examens du ministère en 6<sup>e</sup> année. Cette composante pourrait expliquer le manque de temps étant donné l'enseignement des autres matières dites plus obligatoires qui prennent plus d'espace dans l'horaire.

Pour récapituler, le curriculum caché serait caractérisé par les préférences qui seraient influencées par l'amour pour certaines matières de la participante, ainsi que son sentiment de compétence. Sa perception de l'utilité pourrait être teintée par les préférences, puis le sentiment de compétence serait relié à sa perception de l'utilité. Plus nous nous rapprochons du curriculum enseigné, moins il y a présence de l'univers social dans l'horaire. Le curriculum caché de l'enseignante est donc caractérisé par plus d'univers social. Nous avons donc une participante qui semble vouloir enseigner davantage la discipline qu'elle le peut ou fait dans son horaire habituel (curriculum enseigné). Elle le

mentionne d'ailleurs dans son entrevue : elle aimerait que la matière occupe une plus grande partie de sa semaine. Nous regardons le rapport avec la discipline de la participante E dans la prochaine section.

### *Le rapport de la participante E à la discipline*

Le rapport que la participante E entretient avec l'univers social pourrait être considéré comme très bon. Elle adore la matière et se sent compétente dans son enseignement. Rappelons qu'elle a effectué, tout comme les participantes C et D, un baccalauréat en adaptation scolaire qui a été complété dans les années 2000, durant lequel elle n'a eu aucun cours en lien avec la didactique des sciences humaines au primaire. Elle n'a pas non plus suivi de formation continue en lien avec la didactique de l'univers social. Ce ne sont donc pas ces parties de sa formation initiale et de son développement professionnel qui ont contribué à son sentiment de compétence avec l'univers social.

Durant son propre cheminement scolaire, une de ses enseignantes de secondaire 4 lui a partagé un amour pour la discipline et son enseignement. L'influence de cette personne clé pourrait avoir contribué à la préférence la participante pour l'univers social, ainsi que plus tard indirectement à son sentiment de compétence. En fait, ce sentiment pourrait entre autres être expliqué par le fait que les cours qu'elle donne à ses élèves sont bâtis depuis plusieurs années, ainsi l'enseignante connaît bien ce qu'elle doit enseigner, elle est à l'aise avec la matière. Les faits qu'elle se sente bien établie dans son cours d'univers social, ainsi que son amour pour la discipline pourraient expliquer son sentiment de compétence et son bon rapport avec la discipline. La réalité où elle enseigne en bain linguistique et suit deux classes par année, donc doit enseigner deux fois le programme durant l'année, peut aider justement à se sentir plus à l'aise avec les contenus.

Elle utilise un cahier d'apprentissage en guise de planification et de guide au long de l'année afin de s'assurer de passer au travers du programme. Cette attache au matériel didactique pourrait donc surtout être expliquée par le temps. Le cahier lui permet d'aller chercher d'autres ressources pour enrichir l'enseignement de la matière, puis aborde aussi

d'autres sujets qui ne font pas partie du curriculum comme l'actualité, puisqu'elle trouve que certaines sections du curriculum pourraient être modifiées, bien qu'elle le considère comme quand même fiable. Elle dit passer plus rapidement sur certaines parties du curriculum, mais cela ne semble pas être en lien avec le manque de temps, plutôt son intérêt et ce qu'elle connaît mieux. D'un autre côté, durant l'entretien, elle souligne le manque de temps étant donné la priorité accordée aux mathématiques et au français. Le Régime pédagogique (Québec, 2020) semble bien ancré. Le fait que ce dernier propose des heures spécifiques au français, aux mathématiques et à l'éducation physique, puis demande aux enseignants de balancer les heures restantes pourrait expliquer la difficulté à instaurer des heures fixes à l'univers social dans la semaine, surtout avec la composante bain linguistique en plus.

Ainsi, le sentiment de compétence important, l'appréciation de la matière et les cours déjà bâtis pourraient expliquer pourquoi l'univers social se retrouve au moins deux fois dans l'horaire par semaine. La situation de bain linguistique pourrait influencer cette présence également. L'obligation ressentie envers le temps à accorder aux mathématiques et au français peut expliquer l'atténuation de la présence de l'univers social dans la semaine.

En résumé, la participante E, tout comme la participante A, aime l'univers social et se sent compétente, mais le curriculum formel la mène à enseigner (curriculum enseigné) peu d'heures d'univers social, donc la matière se retrouve assez basse dans la hiérarchie sur le plan du nombre de périodes dans l'horaire en comparaison avec les autres matières. D'un autre côté, l'enseignante enseigne des sujets supplémentaires qui ne sont pas nommés explicitement dans le curriculum formel, ce qui peut démontrer, comme pour la participante A, son aisance avec la matière et la valorisation de celle-ci. Son curriculum caché en est marqué. Elle ne dépend pas exclusivement du cahier d'apprentissage qui est plutôt utilisé comme source d'informations et guide. Ses horaires en fonction des préférences et de sa perception de l'utilité démontrent l'importance qu'elle accorde à la discipline, puis les explications qu'elle donne pour ses choix dans les horaires, mais aussi quant à son enseignement en classe, attestent également de sa valorisation de l'univers social.

## 4.6 Synthèse de la présentation des résultats

Dans cette section, nous rappelons certaines caractéristiques des réponses des participants. Mentionnons que nous ne pouvons pas vraiment identifier de profils types qui se répètent. Étant donné que le nombre de participants à la recherche, soit cinq, n'est pas assez élevé pour remarquer des catégories franches. Dans notre cas, chacun des enseignants situe l'univers social différemment selon leurs préférences, leur perception de l'utilité dans l'avenir des élèves et leur enseignement habituel. Bien que nous n'ayons pas de profil particulier, nous pouvons tout de même remarquer certaines caractéristiques qui rassemblent certains participants et des éléments qui influencent les différentes hiérarchies des matières qui se répètent, à l'aide de leur rapport à la discipline qui contribue également à caractériser la façon dont ils voient l'univers social au primaire.

*Tableau 6 - Représentation des moyennes du nombre de périodes accordées par les participants à l'univers social selon les trois horaires complétés*

<b>Préférences</b>	<b>Perception de l'utilité</b>	<b>Habituel</b>
3,2 périodes durant la semaine	3,4 périodes durant la semaine	1,7 périodes durant la semaine

Premièrement, si nous observons le tableau 6, nous remarquons que les moyennes de périodes accordées à l'univers social durant la semaine en fonction des préférences et de la perception de l'utilité dans l'avenir des élèves sont similaires. Les moyennes de ces deux horaires sont également plus grandes que celle de l'horaire habituel (curriculum enseigné), ce qui indique que nos participants aimeraient enseigner davantage l'univers social qu'ils le font actuellement (ce qui peut influencer leur curriculum caché). Dans Lenoir (1991) cité dans Lenoir et collaborateurs (2000), rappelons que la moyenne des heures en sciences humaines et sociales était de 6,1% par semaine contre 8,7% des heures qui étaient prévues par le Régime pédagogique (Québec, 2020). En comptant que des 11 heures qui restent pour les matières autres que le français, la mathématique et l'éducation physique, deux heures sont accordées à langue seconde, deux heures aux deux arts, puis que les sept heures

restantes sont divisées équitablement entre l'éthique et culture religieuse, la science et la technologie, puis l'univers social : nous pouvons voir que les participants donnent en moyenne 6,8% du temps contre environ 9,3% des heures qui seraient prévues par le Régime pédagogique (2020). Nous sommes alors face à une situation plutôt similaire dans le curriculum enseigné. Quelques éléments principaux qui ressortent des entrevues et qui pourraient expliquer la situation de l'univers social dans les hiérarchies des matières sont présentés brièvement dans les prochains paragraphes.

D'abord, le curriculum formel semble avoir une influence sur les différentes hiérarchies. Particulièrement le Régime pédagogique (Québec, 2020) qui est bien ancré dans la pratique des enseignants, donc dans le curriculum enseigné. Le français et les mathématiques qui sont prioritaires avec l'éducation physique dans le document officiel sont des matières qui semblent aussi transcender toutes consignes pour compléter les horaires, que ce soit en fonction des préférences, de la perception de l'utilité dans l'avenir des élèves ou de l'enseignement habituel; les deux se retrouvent toujours au haut de la hiérarchie des matières. Il ne faut pas oublier les examens du ministère qui sont à effectuer en 4<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> années en français et en mathématiques : ceux-ci pourraient aussi avoir une influence sur le temps accordé aux autres matières dans le curriculum enseigné. Les enseignants soulignent pareillement leur priorité dans leur entrevue. Le temps, ou plutôt, le manque de temps pour les disciplines dites secondaires représente une difficulté dans les horaires, vu cette importance accordée aux matières de base.

L'évaluation est l'une des difficultés les plus nommées par les participants : plusieurs ne se sentent pas à l'aise d'évaluer en univers social par le fait qu'ils ne savent pas comment bien le faire, puisque les documents officiels sont difficiles à comprendre. Autre élément qui influence le curriculum enseigné, puisque les participants sont poussés à prendre, dans ce cas, les évaluations fournies par les cahiers d'apprentissage comme base pour ensuite ajouter ou modifier des questions selon leur cours. Rappelons que nous n'avons accès qu'à ce que les participants nous font part, donc nous ne savons pas ce qui est réellement réalisé en classe. L'incompréhension de documents pourrait aussi décourager les participants à évaluer les élèves ou à repousser leur évaluation. Sans compter qu'il se peut que les critères



d'évaluation ne soient pas utilisés adéquatement étant donné la zone grise qui entoure ceux-ci.

Aussi, les contenus à enseigner ne font pas l'unanimité et la majorité des enseignants de l'échantillon croient que le curriculum serait quelque peu à retravailler. Le curriculum caché est alors concerné, car ce sentiment entraîne, par exemple, les participants à choisir de préciser certains sujets déjà présents dans le curriculum formel comme l'histoire des Autochtones du Québec, mais aussi à survoler certaines sections ou à enseigner des éléments qui ne font pas partie du programme comme la géographie des provinces canadiennes. Le programme devient alors personnel à chacun des enseignants. La constance voulue par le curriculum formel de ce qui est enseigné d'un bout à l'autre du Québec n'est pas nécessairement existante; un déséquilibre dans ce qu'un élève apprend *versus* un autre pourrait être présent.

Cette dernière difficulté pourrait également être reliée à un autre élément : le sentiment de compétence, qui pourrait influencer les curriculums enseigné et caché. Ce sentiment semble marqué par quelques éléments comme la formation initiale, le développement professionnel, l'intérêt pour l'univers social et la présence d'une personne clé qui a partagé sa certaine appréciation pour la discipline et son enseignement dans le propre cheminement scolaire des enseignants (comme dans le cas des participantes A et E).

Par contre, l'utilisation ou non du matériel didactique, tel que le cahier d'apprentissage, ne semble pas gage de maîtrise des contenus ou du sentiment de compétence. D'un côté, tous les participants, peu importe leur sentiment de compétence, utilisent un cahier en classe. De l'autre côté, la majorité aborde aussi des sujets extérieurs au matériel et, tel que vu plus haut, approfondit certains sujets du curriculum formel. L'utilisation du matériel et les sujets supplémentaires pourraient être associés davantage à ce que les enseignants considèrent comme contenus essentiels selon différentes raisons comme leurs valeurs, ce qui touche aux curriculums enseigné et caché respectivement.

Enfin, les trois horaires demandés représentent alors un certain continuum et nous réalisons que chacun des curriculums est plutôt indissociable. Le curriculum formel représente les documents officiels dictant ce qui doit être enseigné (le Programme de formation de l'école québécoise, la Progression des apprentissages, le Régime pédagogique, etc.); le curriculum caché est associé aux éléments qui sont faits à l'intérieur (ou à l'extérieur) de la classe et qui sortent du curriculum formel, qui peut être influencé par les préférences, la perception de l'utilité des enseignants et autres (par exemple, la présence en termes de temps de l'univers social, d'activités, etc.); puis le curriculum enseigné est ce qui est vraiment enseigné en classe, qui reste à l'intérieur du curriculum formel (c'est la mise en place des prescriptions, par les heures accordées à la matière, le matériel utilisé, etc.).

Le curriculum enseigné est plus spécifiquement associé à l'horaire habituel. Il est aussi le résultat du curriculum formel qui est influencé par les préférences, la perception de l'utilité et l'expérience des enseignants. En exemple, le sentiment de compétence à enseigner l'univers social influence comment le curriculum formel est enseigné : le curriculum enseigné en est la conclusion. Sinon, les incompréhensions du curriculum formel peuvent abaisser le sentiment de compétence, ce qui aura un effet sur comment le curriculum formel est enseigné, ce qui donne ultimement le curriculum enseigné (ou le curriculum caché). Le curriculum formel est très bien ancré dans la pratique des enseignants, déjà par le Régime pédagogique (Québec, 2020) qui impose des heures au français et aux mathématiques que les participants suivent fortement dans leur curriculum enseigné, même lorsque nous parlons de préférences ou d'utilité, mais aussi, le français et les mathématiques représentent des matières dominantes dans la société : le curriculum enseigné est marqué par les deux.

Les termes « hiérarchie » et « stratification » sont parfois utilisés comme synonymes, mais jamais vraiment définis de manière explicite. À l'aide de nos résultats, nous concluons que les représentent plutôt deux aspects différents du phénomène.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons des définitions afin de distinguer les deux termes. De plus, nous discuterons des éléments qui semblent influencer les hiérarchies des

matières que nous avons ressorties dans ce chapitre afin d'observer leur relation avec les recherches déjà existantes dans le but de répondre à nos objectifs, ainsi que de trouver des éléments de réponses à notre question de recherche posée à la fin de notre cadre de référence.

## **Chapitre 5. La discussion**

Dans ce chapitre, nous proposons une analyse des résultats présentés dans le chapitre précédent. Rappelons que nous avons trois objectifs issus de notre question de recherche : Quelle est la situation de l'univers social au primaire dans la hiérarchisation des matières et quels sont les éléments qui influencent cette hiérarchisation?

Le premier objectif est d'explorer et de décrire l'expérience d'enseignants concernant la situation accordée à l'univers social parmi les hiérarchisations du curriculum selon leurs préférences d'enseignement, selon ce qu'ils considèrent comme important dans l'avenir des élèves et selon leur enseignement réel; le deuxième est d'analyser l'impact de la formation et de la qualification des enseignants en sciences humaines et sociales sur la situation de celles-ci; puis finalement, de décrire la manière dont les enseignants font apprendre l'univers social en classe aujourd'hui. Ces éléments, comme nous avançons, pourraient être indicateurs de la situation des sciences humaines et sociales au primaire chez les participants.

Dans ce chapitre, nous présentons alors des éléments de réponse à nos objectifs et terminons avec une réponse à notre question de recherche.

### **5.1 Rappel de l'échantillon**

Notre échantillon est composé de cinq enseignants qui ont rempli un questionnaire de pré-entretien, puis ont participé à une entrevue semi-dirigée. La participante A enseigne au primaire dans la grande région de Québec, puis est responsable d'une classe depuis trois ans. Elle est la plus jeune de l'échantillon et est la seule avec un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Le participant B est enseignant au secondaire sur la Côte-Nord, puis possède une expérience de huit ans en charge d'une classe. C'est la première année durant laquelle il doit aussi enseigner au primaire. Il est qualifié en enseignement par l'entremise d'une maîtrise qualifiante en enseignement. La participante C est la doyenne de l'échantillon avec trente-et-un ans d'expérience à la tête d'une classe.

Elle possède, tout comme les participantes D et E, un baccalauréat en adaptation scolaire. Elle enseigne dans la grande région de Montréal. La participante D est, de même, enseignante dans le Grand Montréal et possède vingt-deux d'expérience. La participante E est responsable d'une classe depuis dix-huit ans et enseigne dans la grande région de Montréal.

L'année scolaire de l'entrevue, tous enseignent au 3<sup>e</sup> cycle, mais la majorité (participantes A, C, D et E) a pareillement travaillé au 1<sup>er</sup> ou au 2<sup>e</sup> cycle durant leur carrière.

## **5.2 Situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières**

De façon générale, les dernières recherches que nous avons recensées dans notre cadre de référence indiquent que l'univers social se trouve plutôt au centre ou la fin de la hiérarchisation des matières au primaire (Araújo-Oliveira, 2012b; Lenoir et al., 2000), puisqu'elle est considérée comme secondaire; français et mathématiques sont les disciplines de base. Le rapport des enseignants avec la discipline démontre aussi un sentiment de compétence plutôt bas à enseigner les sciences humaines et sociales; une formation initiale et un développement professionnel incomplets; ainsi qu'un enseignement axé davantage sur « l'exposé-récit » (Jadoulle, 2009). Ce type d'enseignement était surtout expliqué par le fait que les participants étaient mal à l'aise d'enseigner la matière et par certaines incompréhensions du curriculum formel d'univers social, par exemple, quant aux finalités du programme. Un nombre de ces éléments revenait dans nos entrevues, mais des nuances sont à ajouter.

Dans les prochaines sections, nous discutons des différents éléments observés dans les recherches recensées et que nous avons pu aussi voir dans les réponses de nos participants qui semblent influencer la situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières au primaire. Nous ajouterons également des explications que les participants nous ont données et qui viennent nuancer certains éléments d'influence. Ensuite, nous essaierons d'établir une différenciation entre les termes « hiérarchisation » et « stratification » à la suite de notre

analyse plus approfondie des éléments d'influence. Finalement, nous tenterons de répondre à notre question de recherche en synthèse.

### **5.2.1 La formation initiale, le développement professionnel et le sentiment de compétence**

Les premiers éléments que nous observons dans notre recherche et qui semblent influencer la situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières sont la formation initiale, le développement professionnel et le sentiment de compétence, tous les deux associés au curriculum caché. La formation initiale et le développement professionnel sont les éléments à la base de la profession enseignante. La formation universitaire, incluant les cours et les stages, offre les outils aux futurs enseignants afin d'être responsable d'une classe. La formation continue, elle, s'assure de répondre aux besoins des enseignants déjà en fonction, par l'entremise d'activités comme la formation par les conseillers pédagogiques ou un colloque, dans l'objectif de les mettre à jour sur les nouvelles façons de faire en enseignement. Elle permet l'enrichissement de la pratique professionnelle.

Dans la recherche de Larouche (2014), les conseillers pédagogiques expriment que les enseignants au primaire ne se sentent pas assez outillés à la fin de leurs études. De plus, nous avons vu que les cours de didactique des sciences humaines au primaire avaient pris du temps avant d'être inscrits au cheminement type du baccalauréat en enseignement. Aujourd'hui, sur un total de 120 crédits universitaires, seulement entre quatre et six crédits étaient réservés à la discipline dans un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire selon l'université (Université de Montréal, 2022; Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, s.d.a; Université du Québec à Montréal, 2022; Université du Québec en Outaouais, s.d.a; Université du Québec à Trois-Rivières, 2022; Université de Sherbrooke, 2022; Université Laval, 2022).

Dans notre recherche, nous remarquons qu'effectivement trois participantes (C, D et E) évoquent qu'elles n'ont pas suivi de cours en lien avec l'univers social lors de leur formation initiale. Il faut souligner que les trois ont effectué un baccalauréat en adaptation

scolaire qui est habituellement axé davantage sur le côté psychopédagogique et andragogique que didactique. Les enseignantes C et D ont obtenu leur diplôme dans les années 1990, alors que la participante E a terminé au début des années 2000. Aujourd'hui, le baccalauréat en adaptation scolaire offre un cours de trois crédits en lien avec la didactique de l'univers social au primaire aux futurs enseignants à l'Université de Montréal (2023), à Université du Québec à Montréal (2021) et à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (s.d.b); un cours de deux crédits à l'Université du Québec à Trois-Rivières (2019) et à l'Université de Sherbrooke (2022b); puis aucun cours à l'Université du Québec en Outaouais (s.d.b). L'Université Laval (s.d.) n'a aucun baccalauréat en adaptation scolaire. Les enseignants qui sortent de la majorité de ces universités ont alors suivi au moins un cours. Il reste à déterminer si cela est suffisant pour qu'un enseignant se sente compétent dans la didactique de cette discipline.

Deux participants, A et B, qui sont aussi les plus jeunes de l'échantillon, ont eu des cours en lien avec la discipline. Il faut mentionner que seulement la participante A a terminé une formation initiale en éducation préscolaire et enseignement primaire. Cette dernière a complété deux cours reliés à l'univers social : un plus spécifique à l'univers social, puis un deuxième en lien avec le français et l'univers social en interdisciplinarité. Elle dit être contente de sa formation initiale. Le participant B est une exception avec ses formations en histoire et au secondaire. Les deux ont terminé leurs études pour enseigner dans les années 2010. Si nous observons ces deux enseignants qui ont suivi des cours à la formation initiale en lien avec les sciences humaines et sociales, nous remarquons que les deux déclarent explicitement se sentir outillés pour travailler cette discipline avec les élèves. Le participant B n'a pas suivi de formation en lien avec le primaire, mais parce que plusieurs sujets reviennent au secondaire, comme le Bas-Canada, il se sent à l'aise avec les contenus. Pour lui, il est facile de faire des liens entre le monde moderne actuel et le passé, de nuancer certains contenus.

D'ailleurs, le participant B fait part que la plupart de ses collègues du primaire lui ont exprimé qu'ils trouvaient que ça paraissait que lui maîtrisait la matière, alors qu'eux avaient des difficultés avec celle-ci. Ils s'en remettent à lire le cahier, à le compléter, puis

à regarder des images en ligne. La participante D évoque aussi le fait durant son entrevue qu'il serait intéressant d'avoir des spécialistes dans les écoles pour aider les enseignants avec les matières qui sont plus spécialisées comme l'univers social et la science et technologie.

La formation et la qualification peuvent avoir une incidence sur le sentiment de compétence par son effet sur l'engagement professionnel des enseignants, par exemple (Bandura, 2003, cité dans Maheux, 2008). Durant les entretiens semi-dirigés, deux participantes (C et D) ont exprimé qu'elles ne se sentaient pas compétentes pour enseigner l'univers social, puis que ce sentiment était entre autres expliqué par leur formation initiale incomplète, mais aussi par leur formation continue insatisfaisante. De son côté, la participante E qui a suivi la même formation que les deux premières se sent à l'aise d'enseigner la discipline. Elle explique ce sentiment de compétence par le fait qu'au moment de l'entrevue, cela faisait plusieurs années qu'elle se trouvait en 6<sup>e</sup> année, puis onze ans qu'elle enseignait en bain linguistique et bâtit son cours d'univers social dans son école actuelle. Ce cours, elle doit le passer deux fois durant l'année, puisqu'elle est responsable d'un groupe durant la première moitié de l'année, puis d'un deuxième durant l'autre moitié. Au travers des années, elle a créé des diaporamas pour les élèves, trouvé des œuvres littéraires en lien avec les sujets étudiés en 6<sup>e</sup> année, etc. Ce cadre qu'elle a créé, en plus du cahier d'apprentissage qu'elle utilise en classe, lui fait office de plan détaillé, ce qui facilite sa tâche et les vingt semaines qu'elle passe avec ses élèves. Nous pourrions donc dire que l'idée du cadre précis, du plan détaillé a alors un impact positif sur son sentiment de compétence.

Les cours offerts durant la formation initiale semblent alors avoir un vrai effet sur le sentiment de compétence. La participante A est un bon exemple de ceci, elle parle très positivement de son baccalauréat et de ses cours en didactique des sciences humaines, puis de leur effet sur son rapport positif et de compétence avec la discipline. Même chose pour le participant B, même s'il est spécialisé au secondaire en univers social, puisqu'il détient certaines connaissances sur les contenus et leur enseignement grâce à sa formation, il se sent très à l'aise d'enseigner la matière du primaire aussi.



Les stages obligatoires durant la formation initiale n'ont pas grand effet sur le sentiment de compétence, du moins dans notre échantillon. Aucun participant ne parle d'avoir vécu une expérience pertinente en lien avec l'enseignement de l'univers social : la matière n'étant presque pas enseignée ou enseignée dans le sens de l'exposé-récit du modèle de Jadouille (2009) avec une utilisation intensive (Boutonnet, 2015) du cahier d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il est utilisé comme seule ressource d'information et de reproduction de l'information, puisque l'enseignant est le seul détenteur du récit. Il n'y a peu ou pas de place à la discussion en groupe. Cette situation est similaire à celle présentée dans la recherche de Lebrun et collaborateurs (2010) où moins de la moitié des futurs enseignants participants avaient enseigné l'univers social quatre fois et plus durant leur quatrième et dernier stage.

Un élément qui semble avoir un impact positif sur le sentiment de compétence et le développement professionnel des participants est la présence d'une personne clé dans leur propre cheminement scolaire qui leur a partagé sa passion pour l'histoire comme dans le cas des participantes A et E. Les deux ont été influencés par ces personnes clés, ce qui est en lien avec ce que Bernstein (1997, cité dans Lenoir et al, 2000) avance : les enseignants sont un produit social et sont influencés par leur propre histoire. Nous le voyons également quelque peu chez la participante D : les matières avec lesquelles elle avait des difficultés plus jeune, comme l'univers social, sont également celles qui sont un peu plus complexes pour elle à enseigner.

La formation continue est un autre outil non négligeable au sentiment de compétence. Cependant, les enseignants semblent davantage enclins à participer à des formations en français ou en mathématique. La participante D le nomme clairement : « C'est sûr que ce qui est plate, tsé, c'est une discipline secondaire fait quand on, je suis invitée à faire des formations, je vais plus aller en français pis en math. » Les participantes C et D, qui ont suivi deux formations en lien avec l'univers social chacune, disent ne pas se sentir plus à l'aise avec la matière, puis trouvent que ces formations sont plus ou moins adaptées. La

participante D ressent d'ailleurs une émotion un peu plus forte quant à sa dernière expérience.

Jusqu'à maintenant, les choses où je suis allée, parce que je suis allée, on vient là justement, euh, c'était vraiment pas satisfaisant. Donc c'est sûr que... est-ce que d'emblée on m'annonçait que je vais avoir une formation continue en histoire-géographie je dirais « ouh, ouh! » ? Je trouvais que c'était plus une perte de temps. J'ai comme senti que les conseillers pédagogiques qui ont eu cette responsabilité-là m'ont pas amené du tout à mieux comprendre comment évaluer.

La participante C trouve que les formations en univers social sont négligées et que lorsqu'elle a participé à celles-ci, elle les trouvait très théoriques et peu pratiques. D'ailleurs, d'autres participants comme la participante E avouent ne jamais avoir vu passer de formation en lien avec l'univers social. Ce qui confirme ce que les conseillers pédagogiques interviewés par Larouche (2014) expliquaient : il est difficile d'offrir de la formation consistante en univers social étant donné des restrictions budgétaires et un manque de reconnaissance institutionnelle.

Un autre aspect qui semble avoir une influence, mais négative, sur le sentiment de compétence est le changement de curriculum formel. Martineau et Soulières (1991) parlent du changement de curriculum entre 1971 et 1981 (le passage de la circulaire « Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire » au programme du même nom). Ils expliquent qu'à ce moment, la mise en œuvre du programme n'est pas stable. L'un des obstacles est le manque de soutien pédagogique. Nous pouvons observer un événement semblable avec la réforme. Les participantes C et D ont vécu cette dernière et les deux évoquent ne pas avoir reçu de formation plus spécifique portant sur le nouveau curriculum d'univers social lorsqu'il est sorti. Elles parlent plutôt d'une formation générale quant au nouveau fonctionnement par compétence du Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006). La participante C explique « Avec la réforme, euh, on a été garroché là-dedans avec, je pense, une seule formation à laquelle on avait assisté. » La participante D trouve que cette formation l'a quand même aidée à mieux comprendre les compétences en univers social.

Selon les entrevues menées auprès de nos participants, les préférences d'enseignement semblent quelque peu reliées au sentiment de compétence. Les participantes A et E expriment explicitement leur amour pour la discipline, puis toutes deux se sentent à l'aise d'enseigner l'univers social. Pour la première, son propre attachement à la discipline combiné à sa formation universitaire qu'elle considère comme adéquate la rend outillée pour enseigner la discipline. Ces éléments sont cohérents avec ce que Garnier (2003) avance : la hiérarchie des matières dépend de la compétence des enseignants et des préférences. Dans l'horaire en fonction des préférences et de l'utilité, ce sont effectivement les participants A, B et E qui situent l'univers social plus de fois dans la semaine, donc la matière se retrouve dans la section supérieure des hiérarchies des matières. D'un autre côté, dans notre recherche, nous ajoutons une nuance. La situation de l'univers social n'est pas plus importante dans la hiérarchie des matières du curriculum enseigné lorsque les enseignants ont une appréciation certaine de la matière : tous les participants, sauf la participante C qui accorde une période, travaillent deux périodes d'univers social par semaine dans l'horaire habituel.

Il est vrai que le sentiment de compétence est plus fort lorsque la matière est aimée et qu'un élément sécurisant est présent comme la formation initiale (participante A et B) ou un cours bien établi et clair (participante E). En revanche, selon ce que nous avons pu observer dans notre recherche, un enseignant qui n'apprécie pas fortement enseigner la matière ou qui ne se sent pas compétent fera quand même l'effort d'enseigner la discipline durant la semaine, puis montrera un certain investissement en classe en faisant une utilisation extensive du cahier d'apprentissage. L'univers social se situe même généralement au centre de la hiérarchie des matières du curriculum enseigné (horaire habituel). La discipline peut même être aimée à l'extérieur du cadre scolaire. En exemple, les participantes C et D qui ne se sentent pas compétentes et qui placent l'univers social au centre ou en bas de la hiérarchie des matières en fonction de leurs préférences font quand même l'effort de trouver des informations supplémentaires, de chercher des ressources complémentaires, d'apprendre par eux-mêmes, etc. Leur rapport avec l'histoire et la géographie semble même différent en dehors de l'école, la relation plus difficile avec la matière se retrouve davantage au niveau didactique. Par contre, ce travail de recherche personnel et d'organisation semble

décourager les participantes C et D étant donné tout le travail avec les autres matières qu'elles doivent accomplir. Cet enjeu sera creusé plus loin dans le chapitre.

Étant donné le nombre de participants que nous avons et la nature qualitative de notre recherche, nous ne pouvons pas généraliser l'expérience de la formation initiale et du développement professionnel de nos participants. Par contre, selon ce que nous avons pu analyser des enseignants au primaire, les individus ayant une formation initiale qu'ils perçoivent comme adéquate se sentent généralement compétents à enseigner la matière (participants A et B). D'autres éléments qui semblent aider le sentiment de compétence sont le fait d'avoir un cours planifié (participante E) et d'avoir rencontré durant son cheminement scolaire une personne qui a réussi à transmettre son amour pour la matière (participantes A et E). Les participants qui détiennent ces caractéristiques (A, B et E) sont également ceux qui ont mis l'univers social plus souvent dans l'horaire des préférences et dans l'horaire de l'utilité. La matière est donc située dans la section supérieure de la hiérarchie des matières en fonction des préférences et celle en fonction de leur perception de l'utilité.

Finalement, des participants remarquent que plusieurs de leurs collègues ont des difficultés avec l'univers social, qu'ils trouvent complexe (participants B, C et D). Les participantes C et D disent remarquer que certains escamotent la matière : ils ne mettent pas d'efforts à son enseignement, ne l'enseignent que très rapidement, en surface ou ils ne l'enseignent qu'une fois de temps en temps. La participante D croit que le sentiment de compétence est justement le problème avec l'importance de l'univers social en classe : plusieurs enseignants ne se sentent pas assez compétents pour l'enseigner. Les différents éléments reliés au curriculum formel, puis les ressources didactiques qui semblent influencer la situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières au primaire sont présentés dans la prochaine section.

### 5.2.2 Le curriculum formel et les ressources didactiques

Le curriculum formel représente tous les documents officiels et les textes légaux (Demeuse et Strauven, 2013; Perrenoud, 1993a) qui informent du parcours scolaire prévu, ce que les enseignants doivent suivre. Nous disions également que le curriculum formel était influencé par les facteurs politiques, sociaux et démographiques de la société (Jonnaert et al, 2009), tout comme les curriculums enseigné et caché finalement. Les ressources didactiques, telles que les cahiers d'apprentissage, sont des outils clés dans la classe d'univers social, afin de mieux comprendre comment la discipline est enseignée, donc le curriculum enseigné.

Nous observons que certains participants trouvent le curriculum formel difficile à comprendre. Araújo-Oliveira (2019) et Lebrun (2014) parlent de zones d'ombre et d'ambiguïtés qui participent aux incompréhensions du curriculum comme le manque de spécification quant au développement des apprentissages visés en univers social et des finalités du programme. Ces derniers sont d'ailleurs nommés par la participante C : « Qu'est-ce qu'on veut qu'ils retiennent? Qu'est-ce que... Vers où on veut les amener? C'est quoi la finalité dans le programme d'univers social là? » La réutilisation des apprentissages dans un contexte extrascolaire est aussi difficile. Nous le voyons dans notre recherche, surtout dans le contexte de l'horaire en fonction de la perception de l'utilité des matières dans le futur des élèves. Les participants se fient beaucoup au côté concret et pratique au fonctionnement de la société. Dans l'horaire en fonction de la perception de l'utilité, le français et les mathématiques sont les disciplines qui sont placées le plus souvent par les enseignants. L'univers social est important dans le cas des participants A, B et E, les mêmes enseignants qui ont un sentiment de compétence élevé. Les difficultés de compréhension pourraient influencer la situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières.

Lee et Ashby (2000) avancent qu'une matière doit avoir une place claire et définie dans le curriculum pour que les enseignants soient capables de guider adéquatement les élèves dans leurs apprentissages. Si nous lisons le curriculum formel de l'école primaire au

Québec, nous remarquons que le Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006), surtout la Progression des apprentissages (Québec, 2009a), contient beaucoup plus de détails pour le français et les mathématiques que pour celui d'univers social, par exemple. Sans compter que le Régime pédagogique (Québec, 2020) souligne des heures obligatoires pour le français et les mathématiques, ce que nous explorerons dans la prochaine section du chapitre. Les examens du ministère au primaire sont aussi associés à ces deux matières. Bref, l'attention est particulièrement mise sur les deux matières dites de base, puis les enseignants semblent autant regarder dans cette direction. Ce sont des matières avec lesquelles ces acteurs scolaires sont habituellement à l'aise. Cette hiérarchisation est semblable à ce que Roy et ses collaborateurs (2019), puis Lenoir et ses collaborateurs (2000) ont obtenu dans leurs propres travaux. Les participants (A, C, D et E) situent le français et les mathématiques plus souvent dans l'horaire habituel, dans leur curriculum enseigné.

Comme nous disions plus haut, le cadre précis a alors un impact positif sur le sentiment de compétence : que ce soit un curriculum formel ou une planification détaillée comme la participante E. Par contre, encore selon Lee et Ashby (2000), il faut aussi que les enseignants soient en mesure de déterminer les capacités des élèves en sciences humaines et de développer des stratégies pour les faire avancer. Ce qui représente un autre défi selon la participante D :

Je me rends compte que c'est pas nécessairement égal partout. Le nombre d'heures qui est mis, qu'est-ce qui est vraiment enseigné... C'est une des matières malheureusement, des fois, qui est un peu escamotée. Qui fait que finalement bien, on se retrouve avec des élèves des fois qui sont pas toujours au même niveau. Puis on se rend compte que selon où ils sont rendus dans leur cheminement, si y'on fait toutes les années d'univers social adéquatement, ça va bien. Mais si y'on manqué des petits bouts, bien on dirait qu'il y a comme des liens, il y a des filons manquants. Il y a des chaînons manquants. Je veux dire, ce qui fait que il y a des élèves qui se retrouvent un peu perdus, qui comprennent pas trop là. On parle de quoi? Pis on fait quoi?

Un autre aspect qui semble poser problème aux enseignants est l'évaluation de la discipline. Cet élément peut de même contribuer au sentiment de compétence des

participants dans cette matière. Rappelons que les premiers critères d'évaluation présentés dans le Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006) ont changé lorsque le Cadre d'évaluation des apprentissages en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté a été publié en 2011 (Québec). Ce dernier document manque de précisions quant aux critères à évaluer en univers social au primaire. Aucun participant n'a d'ailleurs mentionné le Cadre d'évaluation. Tous les participants font part qu'ils utilisent en partie les examens disponibles avec les cahiers d'apprentissage exploités en classe. Chacun les modifie pour les adapter davantage à la réalité de leur groupe et de ce qu'ils ont abordé. Quelques-uns ont parlé de projets qu'ils effectuent ou ont effectués avec leurs élèves. Comme mentionné dans la section précédente la participante C et la participante D ont suivi des formations continues en lien avec l'univers social. La participante D a même eu une formation spécifique sur l'évaluation. Par contre, les deux apparaissent ne pas se sentir plus outillées par rapport aux « quoi » et « comment » évaluer.

Participante D : J'ai comme senti que les conseillers pédagogiques qui ont eu cette responsabilité-là m'ont pas amené du tout à mieux comprendre comment évaluer. Et comment sortir un peu du cahier, puis comment enseigner davantage, puis d'être capable de, d'aller chercher des évaluations. Mais on nous expliquait bien de, on nous donnait des bons exemples de projets qui étaient vraiment intéressants à faire. Mais je me sentais pas plus outillée à évaluer ces projets-là.

À ce moment, nous nous demandons comment nous pouvons être certains que la discipline est adéquatement évaluée ou que les évaluations sont pertinentes.

Un autre élément qui pourrait influencer les hiérarchies des matières est l'âge du curriculum formel d'univers social : il est « vieux ». D'ailleurs, la participante D s'attendait à voir un nouveau programme il y a trois ou quatre ans. Les participants parlent de sections ennuyeuses, particulièrement en 5<sup>e</sup> année; de parties qui devraient être retravaillées comme les Autochtones afin de représenter plus véridiquement l'histoire des Premières nations, des Inuits et des Métis, ce qui était aussi souligné dans Godlewska et collaborateurs (2016) ou encore la dernière époque travaillée, les années 1980, puisque celles-ci sont maintenant à plus de quarante ans de nous; des éléments qui devraient être ajoutés comme l'avènement des technologies; etc. Selon les participants, le curriculum formel est lourd, puis est

redondant, d'autant plus qu'une grande partie de la matière vue aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles est étudiée à nouveau au secondaire (participants B et C). Les participants de la recherche font attention de placer des périodes de cette discipline dans la semaine, mais ils ont peut-être moins de plaisir ou de facilité à l'enseigner que d'autres matières comme le français et les mathématiques. Sans compter que certains trouvent qu'il n'est pas adapté à leur milieu d'enseignement (participants B et C). D'un autre côté, cet ennui qui découle du programme semble avoir un impact sur le curriculum caché : chacun des enseignants aborde des sujets ou fait des activités qui sortent du curriculum formel.

Dans notre recherche, nous observons que tous les participants utilisent un cahier d'apprentissage en classe. Parce que le curriculum est complexe ou que le temps manque, tous les participants disent explicitement qu'ils se fient au cahier d'apprentissage pour savoir quels contenus ils doivent enseigner. La ressource didactique est alors utilisée comme guide durant l'année. En fait, peu de participants retournent fouiller dans le Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006) ou dans la Progression des apprentissages (Québec, 2009a).

Cette utilisation du cahier confirme ce qu'Eriksen (2018) mentionne dans son travail, les enseignants dépendent souvent de ce matériel, sans qu'il détermine nécessairement l'enseignement. Même chose pour Araújo-Oliveira (2012a) qui a observé que l'utilisation des cahiers d'apprentissage est prédominante en univers social. Par contre, contrairement à la perception des futurs enseignants que les manuels sont un signe d'incompétence (Lebrun, Hasni et Oliveira, 2008, cités dans Lebrun, 2014), les participants de notre recherche justifient son utilisation en classe par l'aide dans la planification de leur année et le manque de temps.

L'utilisation du cahier est majoritairement extensive (Boutonnet, 2015) : le cahier est le point de départ, mais d'autres ressources sont lues et observées, il y a une interaction. Lebrun et ses collaborateurs (2004) disaient que pour que le manuel soit efficace, les enseignants ne doivent pas l'utiliser comme remplacement à la démarche d'enseignement-apprentissage, mais plutôt comme soutien. Nous comprenons de nos entrevues que le



cahier en classe est plutôt le point de départ d'un enseignement, plus qu'un soutien à un enseignement. La participante A mentionne d'ailleurs l'un des côtés négatifs de ces outils : ils ne sont pas faits pour travailler la recherche avec les élèves, les questions sont fermées et de type question-réponse. En revanche, les enseignants sortent du cahier pour effectuer quelques projets et tous les participants utilisent des ressources extérieures au cahier pour compléter leur enseignement; certains plus que d'autres. L'éventail de ressources externes utilisées vont de liens proposés par la collection du cahier en ligne (participante D), donc l'enseignant n'a pas besoin de chercher par lui-même, à des ressources créées par l'enseignant (participante E). Entre les deux, il y a le visionnement de vidéos, l'observation et l'analyse d'images, la lecture de textes, etc. (participants A, B, et C).

Lebrun, Hasni et Oliveira (2008, cités dans Lebrun, 2014) avancent que l'univers social était en déficit de temps d'enseignement étant donné que d'autres matières comme le français et les mathématiques occupent une place majeure. Ce manque de temps, ainsi que la prise de décision qui en découle sont explorés dans la prochaine section.

### **5.2.3 Le temps et la prise de décision**

D'abord, souvenons-nous que le curriculum formel, par l'entremise du Régime pédagogique (Québec, 2020) impose un certain nombre d'heures à l'éducation physique, au français et aux mathématiques. Sept heures sont réservées à la langue d'enseignement, cinq heures pour les mathématiques et deux heures à l'éducation physique sur un total de vingt-cinq heures durant la semaine. Il reste donc onze heures à répartir entre les autres matières : langue seconde, arts (deux à enseigner parmi art dramatique, arts plastiques, danse et musique), éthique et culture religieuse, science et technologie, puis univers social.

Nous pouvons alors observer explicitement qu'une priorité est accordée au français et aux mathématiques particulièrement, puis à l'éducation physique aussi dans une certaine mesure, puisque deux heures sont obligatoires. Comme Araneda et collaborateurs (2021) expliquent : des matières dominent par leurs heures dans le programme. Cette situation est aussi en concordance avec ce que Bernstein (1971) explique : la façon dont la majorité des

curriculums sont construits sous-entend que certains domaines ou certaines connaissances sont plus importants que les autres. Le découpage de temps dans l'horaire, par exemple, expose que certaines matières détiennent un avantage par rapport aux autres. Le statut d'une matière dans la hiérarchie des matières selon le temps qui lui est accordé est synonyme de son importance dans le parcours scolaire.

Dans le cas de notre recherche, nous remarquons alors que les heures obligatoires, ainsi que l'importance accordée au français et aux mathématiques par le curriculum formel ont une grande incidence sur la situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières, dans le curriculum enseigné. L'importance est associée à la perception de l'utilité dans l'avenir des élèves, puis tout comme Araújo-Oliveira (2012b) et Hasni et ses collaborateurs (2017), nos participants situent le français et les mathématiques habituellement en haut de la hiérarchie, car ils permettent aux élèves de se débrouiller dans la vie de tous les jours (participantes A, C, D et E). Aussi, comme Hasni et ses collaborateurs (2017) remarquent, des heures plus nombreuses leur sont associées étant donné la transition entre les années scolaires et les examens du ministère. D'ailleurs, la participante E le souligne, ces matières lui restent toujours en tête, en plus de vivre la pression des parents. Les participants dans la recherche de Garnier (2003) évoquent que les directives du curriculum influencent leur rapport avec celui-ci, puis qu'ils ressentent une pression de leur environnement social et scolaire à transmettre les savoirs dits fondamentaux.

Selon les horaires habituels (curriculum enseigné) de nos participants (sauf le participant B étant donné qu'il enseigne seulement l'univers social), nous remarquons que les participantes A et D accordent sept heures au français et cinq heures à la mathématique environ, ce qui est prescrit par le Régime pédagogique (Québec, 2020). En plus d'être dans des écoles qui placent deux heures d'éducation physique dans l'horaire. Ce qui veut dire que comme prévu par le curriculum formel, onze heures sont à séparer entre toutes les autres matières. Les participantes C et E accordent, en tout, quatorze heures pour le français et les mathématiques : la participante C accorde huit heures au français et six heures aux mathématiques; puis la participante E, six heures au français et huit heures aux mathématiques. Elles sont également dans des écoles qui offrent trois périodes d'éducation

physique. Ce qui représente des heures plus élevées que ce que le Régime pédagogique prescrit. Dans le cas de ces deux enseignantes, il reste huit heures pour toutes les autres matières durant la semaine. Il faut souligner que la participante C n'a qu'une période d'anglais dans la semaine. La participante E est en bain linguistique, donc l'anglais ne compte pas dans les matières restantes.

Bref, en retirant les heures d'anglais, nous remarquons que les participantes A et D ont finalement neuf heures à séparer entre les autres matières; la participante E, huit heures; puis la participante C, sept heures. L'autre information à apporter est le fait que les participantes A, D et E mettent deux heures d'univers social dans leur horaire, alors que la participante C une. Ce qui veut dire que la participante E est l'enseignante qui accorde le plus de temps à la matière durant la semaine (25% des heures qu'elle doit séparer entre les matières restantes), les participantes A et D suivent la première (environ 22% des heures restantes); puis finalement, la participante C est celle qui accorde le moins de temps durant la semaine (environ 14% des heures qui restent à séparer).

Du côté des horaires en fonction des préférences d'enseignement et de la perception de l'utilité, afin de compléter les deux grilles-matières, les participants n'avaient pas de consigne qui limitait le nombre d'heures à certaines matières. Il n'y avait pas de prescription comme dans le Régime pédagogique (Québec, 2020). Dans le cas des participantes A et E, qui sont également celles qui ont un sentiment de compétence plus élevé, ainsi qu'un amour pour l'enseignement de la discipline, nous sommes face à des enseignantes qui accorderaient, si elles le pouvaient, six heures durant la semaine à l'univers social (soit 24% des vingt-cinq heures qui composent un horaire) et quatre heures (16%) respectivement en fonction de leur préférence; puis quatre heures (16%) et six heures (24%) selon leur perception de l'utilité dans l'avenir des élèves. Du côté des participantes D et E, la participante D accorde aussi deux heures selon ses préférences (8%), mais baisse à une heure selon sa perception de l'utilité (4%); alors que la participante E demeure constante et accorde une heure d'univers social en fonction des deux consignes : préférences (4%) et perception de l'utilité (4%).

Sur un autre plan, contrairement aux deux matières de base qui possèdent des examens du ministère au primaire, nos participants croient en majorité (A, B, C et D) que l'ajout d'une évaluation ministérielle en univers social n'aidera pas nécessairement à sa situation en classe. La participante A considère que cette situation contribuerait à ce que la matière soit vue rapidement et à ce que certains contenus et techniques soient survolés seulement pour que les élèves puissent réussir; selon le participant B, la tâche serait vue comme un fardeau supplémentaire par les enseignants; la participante C pense que l'ajout d'un examen du ministère en univers social au primaire ajouterait un stress supplémentaire et pas nécessaire à des élèves qui sont déjà anxieux; finalement, la participante D croit qu'il devrait plutôt y avoir des enseignants rigoureux et compétents dans la matière.

Dans notre recherche, nous sommes devant une situation similaire à celle soulignée par Garnier (2003) où la pression des parents est ressentie quant à la réussite des élèves dans les matières dites de bases comme le français et la mathématique. En plus, les heures du Régime pédagogique (Québec, 2020) sont ancrées dans la pratique des enseignants et ils ressentent cette obligation de donner plus de temps à celles-ci. Les collègues mettent également de la pression sur les autres à l'aide du jugement vocal. Le participant souligne avoir remarqué que les enseignants du primaire se prononcent sur ce que les autres enseignent dans l'école. Même chose pour la participante C, elle entend souvent les enseignants juger ceux qui font plus d'une certaine matière que d'autres dans leur semaine, par exemple. La situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières est alors influencée par les heures du curriculum formel, mais aussi par la pression sociale. Comme nous le mentionnons dans le dernier chapitre, nous sommes face à des enseignants qui voudraient enseigner plus d'univers social dans leur semaine qu'ils le font dans leur curriculum enseigné.

Barton et Levstik (2004) expliquent qu'il est impossible pour les écoles d'aborder tous les sujets historiques, donc des décisions doivent être prises par ceux qui construisent le curriculum formel. Dans notre recherche, tous les participants soulignent le manque de temps durant l'année scolaire. Ultiment, une prise de décision sur l'organisation dans l'horaire devra être effectuée : plus de minutes seront accordées à certaines matières,

souvent français et mathématique, comme mentionné précédemment. C'est à ce moment, comme Eisner (1992, cité dans Lynch et McGarr, 2014) l'explique, puis de la même façon que Barton et Levstik (2004) l'écrivent, une sélection de contenus de la part des enseignants est inévitable. Cette prise de décision crée naturellement une hiérarchie des matières : des disciplines sont priorisées. Cette composante, jumelée au sentiment que le curriculum formel est trop chargé, mène souvent à une prise de décision quant aux contenus qui ne seront pas abordés durant l'année ou survolés seulement, ce qui crée une hiérarchie à l'intérieur même de l'univers social. Ce qui montre que certains sujets sont peut-être moins indispensables. Ces décisions à leur tour peuvent être influencées par les préférences des enseignants à l'intérieur même de l'univers social, par exemple, la participante E trouve qu'en 6<sup>e</sup> année, la société québécoise vers 1980 moins intéressante. C'est souvent cette partie qui est survolée, plutôt que travaillée rigoureusement. Le contraire peut aussi être vrai, comme mentionné plus haut où les enseignants sortent du curriculum formel pour aborder des sujets reliés à l'univers social plus importants ou intéressants selon leurs préférences, leurs valeurs, etc. Cela marque leur curriculum caché.

Bref, nous remarquons que plusieurs éléments peuvent influencer la situation de l'univers social dans la hiérarchisation des matières : la formation initiale, le développement professionnel et le sentiment de compétence; le curriculum et les ressources didactiques; ainsi que le temps et la prise de décision. Par contre, plusieurs nuances sont à apporter, chacun des éléments est expliqué par plus d'un point. Ce fait nous fait donc réfléchir à l'utilisation des termes « hiérarchisation » et « stratification » qui est étudiée dans la prochaine section.

#### **5.2.4 La hiérarchisation des matières versus la stratification des matières**

Comme vu dans le cadre de référence, les termes « hiérarchisation » et « stratification » sont utilisés comme synonymes par certains auteurs comme Lenoir et ses collaborateurs (2000). Nous avons retenu la définition de Durkheim et Mauss (1903) et de Maury (2013) pour expliquer la hiérarchisation soit l'action de classer des objets selon un rapport de subordination, d'importance. Pour la stratification, nous nous sommes intéressés au

concept de stratification sociale (Coulangeon, 2018; Langlois, 2015) pour avancer que la stratification représente des catégories partageant des caractéristiques communes qui sont organisées de façon hiérarchique en fonction de critères.

À l'aide des explications des participants aux différentes hiérarchies des matières, nous en sommes venus à la conclusion que « hiérarchisation » et « stratification » représentent des aspects complémentaires du phénomène de classement. Nous continuons de nous baser sur le principe de stratification sociale, ainsi que les réponses de nos participants pour caractériser certains aspects. Nous considérons que la hiérarchisation et la stratification sont complémentaires, mais pas synonymes. La stratification propose elle-même diverses définitions, puis des représentations traditionnelles et contemporaines distinctes (Coulangeon, 2018). Lorsque le mot hiérarchie (ou ses adjectifs) est employé dans la définition de stratification sociale, il fait référence à des catégories qui sont hiérarchisées en fonction d'une échelle (que ce soit leur revenu, leur profession, leur genre dans certains cas, etc.) et que des inégalités sont présentées. La représentation est plutôt unidimensionnelle. La stratification sociale fait aussi référence à une organisation des individus de manière hiérarchisée, mais entraîne une formation de strates qui présentent une pluridimensionnalité des inégalités.

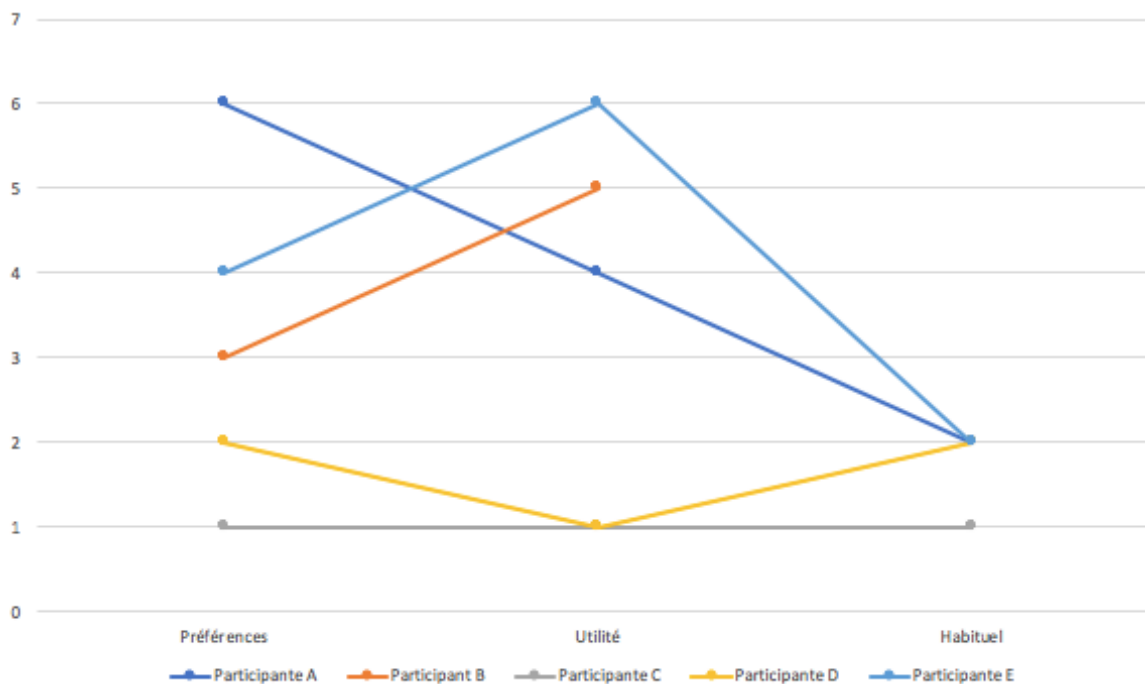
Bref, selon ce que nous avons pu observer dans notre recherche, puis à partir des définitions de la hiérarchisation et de la stratification, nous avancerons que le simple fait de construire des hiérarchies des matières à partir des horaires fait bien référence au principe de « hiérarchisation ». L'action est simple, l'inégalité dans ce sens est unidimensionnelle. Dans notre recherche, par exemple, cela fait allusion au fait de regarder le nombre de périodes associées à chacune des matières, puis de classer les matières en ordre croissant (du nombre de périodes le plus petit au plus grand) afin d'avoir un portrait élémentaire de l'importance des matières selon différentes consignes (ce qui entraîne la subordination) : selon les préférences, selon la perception de l'utilité dans l'avenir des élèves et selon l'horaire habituel.

La stratification, elle, fait référence à l'action de classer les matières en fonction de consignes, mais prend aussi en compte les éléments qui influencent ce classement et qui viennent nuancer la hiérarchie. Dans notre recherche, par exemple, cela fait référence aux éléments influencent les curriculums enseigné et caché : le sentiment de compétence, les préférences, les prescriptions, le manque de temps, etc. Ensuite, ce classement forme des strates, des groupes de matières avec des caractéristiques similaires. La représentation est pluridimensionnelle. Certaines disciplines peuvent se situer au même endroit (une position spécifique ou une section spécifique : bas/milieu/haut) dans le classement dans la hiérarchie, puisque les matières peuvent avoir une importance similaire selon la perception des participants et être les matières avec lesquelles les participants se sentent compétents.

En exemple, dans l'horaire en fonction de la perception de l'utilité, des participants accordent le même nombre de périodes à des matières ou un nombre similaire, puisqu'ils catégorisent celles-ci (exemple, français et mathématique) comme les matières nécessaires au fonctionnement de la société, mais ce sont également des matières avec lesquelles ils se sentent compétents, puis qui sont obligatoires dans le curriculum formel. Le participant B dans l'horaire en fonction de la perception de l'utilité accorde le même nombre de périodes (cinq) au français et à l'univers social, ce qui met les deux matières en haut de la hiérarchie, car selon lui l'univers social est complémentaire à l'apprentissage d'une langue, puis la lecture est une habileté supérieure. Il est aussi enseignant d'univers social au secondaire, ce qui peut influencer la situation de la matière.

Si nous nous fiions seulement à la hiérarchie des matières, puis à l'enseignement habituel (curriculum enseigné), les participants présenteraient un profil similaire. En regardant la figure 15, nous pouvons observer que la majorité des participants placent deux périodes d'univers social par semaine, sinon une. Nous pourrions en conclure que la discipline n'est pas de la plus haute importance selon les enseignants.

Figure 15 - Graphique représentant le nombre de périodes accordées à l'univers social selon les trois horaires complétés



En revanche, la stratification permet de nuancer la situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières. La stratification permet de montrer qu'en réalité le rapport des enseignants avec la matière est plus considérable et plus complexe que la hiérarchisation le présente. Les éléments d'influence identifiés plus haut sont ce qui permet de caractériser et de nuancer cette situation de la discipline en classe. Nous n'avons pas déterminé de typologie de profils d'enseignant, puisque chacun est unique et possède un rapport avec la discipline qui est marqué par des aspects à différents niveaux. Par contre, nous sommes capables de regrouper des participants selon leur sentiment de compétence.

La hiérarchie des matières n'est donc pas suffisante pour décrire la situation de l'univers social au primaire. Afin d'approfondir cette conclusion, lorsque nous regardons les hiérarchies selon les préférences et la perception de l'utilité, en plus des explications des participantes A et E en lien avec la construction de leurs horaires, nous nous rendons compte que l'univers social est essentiel pour elles : la première accorde six périodes en fonction des préférences, puis la deuxième quatre. Dans le cas du participant B, rappelons-nous que l'horaire habituel qu'il suit a été décidé pour lui et vise seulement l'univers social



(voilà pourquoi son horaire habituel ne faisait pas partie des résultats). Il enseigne jusqu'à deux fois par semaine l'univers social à chacun de ses groupes. Par contre, selon ses horaires en fonction des préférences et de l'utilité, nous pouvons voir que la matière se retrouve au minimum trois fois dans la semaine, ce qui est plus ce qu'il effectue réellement.

Les trois participants possèdent un sentiment de compétence élevé expliqué par une qualification et un développement professionnel adéquats, dont une formation initiale satisfaisante du côté des participants A et B et d'un cours bien connu bâti sur plusieurs années pour la participante E. Un amour pour la discipline, une utilité déterminée, du matériel didactique varié et connu, etc. sont aussi des éléments qui expliquent pourquoi les participants situent l'univers social aussi haut dans l'organisation des disciplines selon les préférences et l'utilité. La matière se retrouve peut-être moins souvent dans leur curriculum enseigné, mais cette situation n'est pas nécessairement expliquée par des éléments qui dépendent de leur expérience de vie, de leur subjectivité, mais plutôt des éléments extérieurs qui les poussent à suivre des prescriptions, comme le Régime pédagogique (Québec, 2020), qui détermine que le français et les mathématiques sont dominants. Par contre, il demeure que les participants A, B et E, bien qu'ils trouvent une grande importance en l'univers social, accordent aussi une importance à ces deux dernières matières. Comme mentionné un peu plus haut, si nous avions étudié davantage les caractéristiques des stratifications et leur structure, nous aurions pu déterminer des strates qui regroupent quelques matières qui possèdent des caractéristiques communes selon chacun des enseignants.

Du côté des participantes C et D, nous pouvons remarquer que même du côté des préférences et de la perception de l'utilité, l'univers social est moins important avec une période pour chacun des horaires pour la participante C et deux périodes pour les préférences du côté de la participante D, ainsi qu'une période pour l'utilité. En regardant seulement la hiérarchisation, nous aurions tendance à croire que ces enseignantes ne trouvent pas l'univers social indispensable et ne feraient que le minimum qui leur est demandé. Par contre, avec la stratification sociale, nous nous rendons compte que la situation moins reluisante de la discipline dans les horaires s'explique surtout par un

sentiment de compétence plus bas, un amour pour la discipline moins présent, un manque de ressources, des formations continues insatisfaisantes, une mise en œuvre assidue du Régime pédagogique (Québec, 2020) et autres prescriptions, une importance accrue associée au français et aux mathématiques, etc. D'un autre côté, grâce à la stratification, nous pouvons également observer que les deux travaillent à aller chercher plus que ce qui est dans les cahiers d'apprentissage qu'elles utilisent, en plus d'avoir suivi des formations continues au sein de leur centre de services scolaire respectif. Elles ne laissent pas la matière de côté, malgré les éléments qui font en sorte que l'univers social se retrouve plus bas dans l'organisation des disciplines.

Ces mots sont d'ailleurs clés : comme nous avons pu voir, les enseignants sont fortement influencés par le Régime pédagogique (Québec, 2020) qui envoie le message que les mathématiques et le français devraient passer avant toute chose. Les collègues, ainsi que les parents mettent également de la pression sur l'enseignement de ces matières, ce qui met en dernier plan toutes les autres. L'éducation physique est aussi protégée par le Régime pédagogique, donc au moins deux périodes par semaine sont réservées à cette matière. L'anglais est géré par l'école, chacun des enseignants se fait imposer un certain nombre de périodes par semaine. Les deux arts, l'éthique et culture religieuse, la science et la technologie, puis l'univers social sont alors laissés aux enseignants qui peuvent décider du nombre d'heures accordé à chacune de ces matières qui restent.

La situation de l'univers social en classe, puis sa présence durant la semaine, dépend alors de plusieurs éléments, soit de la formation initiale, du développement professionnel, du sentiment de compétence, du temps, des choix curriculaires, du curriculum, des difficultés de lecture du curriculum et de sa mise en œuvre, du matériel didactique, de la capacité des enseignants à enrichir les cours à partir du matériel didactique utilisé, etc. Tous ces éléments sont reliés à la stratification qui permet de nuancer la situation de l'univers social en classe, qui dépasse un simple classement des matières selon le nombre de périodes durant la semaine, soit la hiérarchisation des matières.

En résumé, dans le cas de notre recherche, la stratification des matières serait plus adéquate, puisque le classement des matières, les éléments d'influence, la formation de strates et les caractéristiques de ces dernières sont ce qui nous intéresse particulièrement dans le but de répondre à notre question de recherche. Cette façon d'étudier la situation des matières en classe nous permet de comprendre que plusieurs nuances existent et qu'elle est plus complexe que seulement regarder le nombre de périodes accordées à chacune des disciplines. Nous prenons en considération la représentation pluridimensionnelle de la stratification des matières.

### 5.2.5 Synthèse

Tout au long de ce chapitre, nous avons tenté de présenter des éléments de réponse à notre question de recherche : Quelle est la situation de l'univers social au primaire dans la hiérarchisation des matières et quels sont les éléments qui influencent cette hiérarchisation? Voici nos conclusions.

*Tableau 7 - Tableau qui compare les hiérarchies des matières selon le nombre de périodes accordées à chacune dans les horaires des tableaux*

<b>Participant A</b>	<b>Participant C</b>	<b>Participant D</b>	<b>Participant E</b>
Français (5) Mathématique (3) Anglais (2) Éducation physique (2) Science et technologie (2) <b>Univers social (2)</b> Arts 1 (1) ECR (1) Arts 2 (0)  Autre (7)	Français (8) Mathématique (6) Éducation physique (3) Science et technologie (2) Anglais (1) Arts 1 (1) Arts 2 (1) Autre (1) ECR (1) <b>Univers social (1)</b>	Français (7) Mathématique (5) Anglais (2) Éducation physique (2) <b>Univers social (2)</b> Arts 1 (1) Arts 2 (1) ECR (1) Science et technologie (1)  Autre (3)	Mathématique (8) Français (6) Éducation physique (3) ECR (2) <b>Univers social (2)</b> Arts 1 (1) Arts 2 (1) Science et technologie (1) Autre (1) Anglais (0)

D'abord, lorsque nous observons simplement les hiérarchies des matières en fonction de l'horaire habituel des enseignants (le curriculum enseigné), nous nous rendons compte que

la situation de l'univers social parmi les autres disciplines du primaire est plutôt médiane (participantes A, D et E) ou peu importante (participante C). Le participant B ne fait pas partie du tableau 7, puisqu'il enseigne seulement l'univers social selon un horaire prédéterminé durant la semaine. Par contre, nous rappelons qu'il enseigne, par groupe, trois périodes de soixante minutes dans un cycle de neuf jours.

Ensuite, en nous intéressant à ce qui se cache derrière ces hiérarchies des matières, puis les éléments qui les influencent, nous avons déterminé trois catégories : la formation initiale, le développement professionnel et le sentiment de compétence des participants; le curriculum et les ressources didactiques; puis le temps et la prise de décision des enseignants. D'ailleurs, ce sont à l'aide de ces éléments que nous avons établi que le concept de « stratification des matières » était plus adéquat dans notre recherche étant donné qu'il est associé à une représentation pluridimensionnelle de la hiérarchisation. Derrière l'organisation des matières hiérarchisées se cache aussi des groupes de matières, des strates, qui ont des caractéristiques communes pour se retrouver dans la même section de la hiérarchie. Ces groupes entretiennent également des liens de pouvoir par rapport aux autres strates qui sont expliqués par plus d'un élément d'influence.

La formation initiale, le développement professionnel et le sentiment de compétence des enseignants sont intrinsèquement liés. Nous avons vu qu'une formation initiale adéquate en sciences humaines et sociales entraîne un sentiment de compétence plus élevé. La formation continue en univers social est plus ou moins un outil pour les enseignants, puisqu'elle semble ne pas correspondre aux besoins des enseignants ou est tout simplement inexistante. L'offre peu intéressante de ces formations pourrait être reliée à un manque de ressources des conseillers pédagogiques qui avait déjà été souligné dans la recherche de Larouche (2014). De plus, l'absence de formation continue plus spécifique à la discipline lors du changement de curriculum pour les enseignants qui étaient déjà en exercice n'améliore en rien la situation. Le sentiment de compétence peut également être élevé sans une formation initiale complète en univers social. Par contre, il faut que l'enseignant fasse un effort de planification afin de bâtir un cours qui lui sera bien connu. Les enseignants

ayant un sentiment de compétence plus élevé ont tendance à avoir une appréciation pour la discipline, mais aussi à la percevoir comme très utile dans l'avenir des élèves.

En comparant leurs horaires en fonctions des préférences, de la perception de l'utilité dans l'avenir des élèves et leur horaire habituel (curriculum enseigné), nous comprenons que s'ils avaient le choix, ils enseigneraient davantage la matière durant la semaine. Dans le curriculum enseigné, les enseignants placent environ 1,7 période d'univers social par semaine, alors qu'en fonction des préférences 3,2 périodes sont présentes et en fonction de l'utilité, 3,4 périodes. Les participants titulaires (participantes A et E) qui possèdent un sentiment de compétence élevé font l'effort de placer deux périodes d'univers social dans leur horaire, en plus de parler de l'actualité avec leurs élèves durant toute la semaine. D'ailleurs, le curriculum caché est influencé par les préférences et la perception de l'utilité de la matière, mais aussi par l'opinion des enseignants quant au Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006). Chacun des enseignants sort d'une certaine façon du curriculum, en abordant des sujets en lien avec l'univers social, mais de façon personnalisée. Cela peut passer par des activités qui ne sont pas nécessairement dans leur horaire habituel comme des projets particuliers.

Le curriculum formel et les ressources didactiques sont d'autres éléments d'influence qui ressortent. Le Régime pédagogique (Québec, 2020) semble avoir une emprise dans le curriculum enseigné des enseignants. Le français, les mathématiques et l'éducation physique (par la force des choses) sont des matières qui sont situées dans la section supérieure de la hiérarchie des matières selon l'enseignement habituel (curriculum enseigné). Le Régime pédagogique, en plus des examens du ministère en 4<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> année, puis la pression des parents et des collègues expliquent, entre autres, la supériorité du français et des mathématiques.

Les difficultés de lecture du curriculum formel, surtout en ce qui concerne les finalités et l'évaluation, semblent influencer la situation de l'univers social dans l'horaire des préférences d'enseignement. Les enseignantes qui présentent des difficultés plus spécifiques à la mise en œuvre du curriculum formel sont également celles qui ont un

sentiment de compétence plus bas (participantes C et D), puis situent l'univers social dans la section inférieure de la hiérarchie des matières en fonction de la perception de l'utilité dans l'avenir des élèves (une période durant la semaine). Les participants ayant un sentiment de compétence plus élevé, puis une appréciation claire pour l'enseignement la matière sont ceux qui situent l'univers social dans la section supérieure de la même hiérarchie des matières : la participante A place quatre périodes; le participant B cinq périodes; puis la participante E six périodes. Les participantes C et D ont mis une période. Ce sont également les participants avec un sentiment de compétence élevé qui utilisent plusieurs ressources didactiques extérieures à la collection du cahier d'apprentissage qu'ils ont en classe, qui construisent du matériel ou qui lancent des projets durant l'année. Les participantes C et D le font aussi, mais dans un déploiement à plus petite échelle.

Le temps et la prise de décision reliée à celui-ci, ou plutôt à son manque, sont les derniers grands éléments d'influence que nous avons identifiés. Encore une fois, le curriculum formel et la pression de l'environnement social ont le contrôle sur le nombre d'heures prescrites aux matières. Le français et les mathématiques occupent alors la plus grande partie de la semaine du curriculum enseigné (horaire habituel) en comparaison avec les autres matières. En plus d'imprévus durant l'année scolaire, comme la fermeture des écoles durant l'hiver (participant B), les enseignants trouvent rapidement que le temps manque durant la semaine pour aborder chacune des matières. Ce manque de temps, mélangé au fait que le curriculum formel d'univers social serait trop chargé et que certaines parties seraient à retravailler étant donné son âge (une vingtaine d'années) amène les enseignants à prendre des décisions sur ce qu'ils vont laisser de côté dans le curriculum formel. Inversement, la prise de décision inclut également les sujets que les enseignants décident d'étudier, mais qui ne font pas partie explicitement du cahier (qui sort des Iroquoiens vers 1500, du Bas-Canada vers 1820, etc.) ou les sujets qu'ils décident de détailler; ce qui fait partie du curriculum caché. À partir des horaires en fonction des préférences et de l'utilité, nous pouvons déduire que le temps a une grande influence sur la situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières, puisque comme nous avons vu plus haut, les participants mettaient en moyenne presque le double de périodes d'univers social qu'ils ont habituellement durant la semaine.

Bref, ces analyses montrent que tous ces éléments d'influence entretiennent également des liens d'influence entre eux : nous parlons d'un continuum. Bien que peu importe le sentiment de compétence des enseignants ou leurs préférences, la majorité place en moyenne 1,7 période dans leur horaire habituel, la situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières est préférable lorsque le sentiment de compétence est élevé. Le rapport qu'entretiennent les enseignants qui se sentent à l'aise avec la discipline est différent de celui d'enseignants qui ne se sentent pas outillés. Les premiers qui perçoivent la matière comme utile dans l'avenir des élèves ont probablement plus de chance d'ancrer l'univers social dans leur horaire, même si des imprévus se pointent durant l'année : la matière est moins susceptible de disparaître de leur horaire.

## Chapitre 6. La conclusion générale

Effectuer une recherche qualitative portant sur le domaine d'apprentissage de l'univers social (aussi Sciences humaines et sociales) dans la hiérarchisation des matières nous a permis de mettre en lumière la situation de la discipline en classe au primaire et parmi les autres; puis d'identifier des éléments qui influencent la stratification des matières. D'autre part, elle nous a également permis de soutenir l'idée qu'il est plus intéressant de parler de stratification des matières que de hiérarchisation des matières. Il nous semblait nécessaire de mener une recherche plus spécifiquement sur l'univers social, afin de mieux comprendre sa situation en classe aujourd'hui, sachant qu'il s'agit d'une matière souvent délaissée au Québec, en plus d'être un domaine de recherche peu exploré. De plus, en étant dans un moment où les curriculums formels de l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire commencent à vivre des changements, nous ne pouvons que penser au fait que le curriculum formel en univers social au primaire pourrait avoir le même traitement dans les prochaines années. Il est alors fondamental de connaître les difficultés reliées à la matière et de comprendre sa situation.

Au travers de notre objet de recherche, nous avons établi un cadre de référence qui a rendu possible l'étude de la situation de l'univers social dans la hiérarchisation des matières. C'est à l'aide de l'analyse de nos données issues de pratiques rapportées et d'opinions d'enseignants que ces hiérarchisations en fonction de différentes consignes (les préférences, la perception de l'utilité dans l'avenir des élèves et l'habituel) nous ont d'abord permis d'avoir une première image sur le rapport des enseignants avec l'univers social en se basant sur la situation de chacune des matières dans la grille-horaire. Ensuite, le curriculum formel, ainsi que la formation et la qualification nous ont donné la possibilité de mieux comprendre l'influence des documents officiels, des prescriptions du gouvernement, de la formation initiale, etc. sur le curriculum enseigné soit l'enseignement de l'univers social en classe par les enseignants dans notre cas. Nous avons pu déterminer que la formation initiale, le développement professionnel et le sentiment de compétence; le curriculum formel et les ressources didactiques; puis le temps et la prise de décisions sont tous des éléments qui ressortent des activités avec les participants et qui influencent



la situation de l'univers social dans la hiérarchisation des matières. En résulte la stratification des matières.

Notre recherche met aussi en lumière des besoins et des demandes de la part des enseignants. À commencer par une meilleure relation avec les conseillers pédagogiques. Ces derniers ne semblent pas toujours connus des enseignants dans leur centre de services scolaire, ce qui pourrait faciliter l'accès à la formation continue ou du moins la communication entre les deux partis. Les besoins pourraient être plus clairs, puis les formations continues en lien avec l'univers social auraient la chance d'être mieux adaptées. Ensuite, l'évaluation dans cette discipline gagnerait à être plus détaillée. Il serait intéressant d'offrir des outils aux enseignants pour qu'ils soient en mesure de comprendre de manière adéquate les divers critères d'évaluation du Cadre d'évaluation en univers social (Québec, 2011), puis comment ils peuvent être utilisés. Finalement, le curriculum serait un bon candidat pour un remaniement dans les prochaines années. Certains contenus, comme l'histoire des Autochtones, gagneraient à être plus représentatifs des événements qui sont réellement arrivés (par exemple, il faudrait sortir des stéréotypes présentés). Après les années 1980, des sujets pourraient être ajoutés, puis il serait bien de présenter un curriculum qui prend en compte le multiculturalisme du Canada, l'interculturalisme du Québec. Des documents officiels plus détaillés pourraient aider les enseignants davantage à être plus à l'aise avec l'enseignement de la discipline. Bref, en ayant ces besoins ou demandes comblés, le sentiment de compétence des enseignants pourrait potentiellement augmenter.

Bien que notre mémoire apporte de nouvelles informations ou des nuances aux résultats d'études antérieures, en plus de confirmer certains éléments, nous devons souligner certaines limites à notre recherche. D'abord, tous les participants de notre échantillon enseignent au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Cela pourrait teinter les résultats de notre recherche étant donné que le 2<sup>e</sup> cycle n'est pas représenté, puis que les contenus à enseigner sont différents. Par contre, certains enseignants ont déjà enseigné au 2<sup>e</sup> cycle durant leur carrière. Ensuite, un des participants est habituellement enseignant d'univers social au secondaire. Sa formation est alors différente des autres participants, son expérience aussi;

il ne connaît donc pas nécessairement en détail le Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006), du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> cycle. En revanche, son parcours nous a parfois permis d'avoir accès à un autre point de vue sur l'enseignement de l'univers social au primaire. Enfin, notre corpus repose sur un échantillon par volontaire composé de cinq participants. Notre recherche ne peut donc tendre vers une généralisation des résultats.

Finalement, il appert des réponses que nous avons présentées afin de répondre à notre question de recherches qu'elles permettent de mieux comprendre la situation de l'univers social au primaire. Nous espérons que notre étude en encouragera de nouvelles, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives. Concernant la stratification des matières, il serait intéressant d'explorer la façon dont les matières sont organisées : est-ce de manière aléatoire dans l'horaire ou y a-t-il un sens et lequel? Ou encore, existe-t-il une stratification à l'intérieur du programme d'univers social, par exemple, en lien avec les époques, les habiletés ou les connaissances? La formation initiale et le développement professionnel des enseignants du primaire en univers social semblent une difficulté qui serait pertinente à analyser, puisqu'elle demeure centrale dans la formation du sentiment de compétence, donc de l'enseignement de la matière. Le curriculum formel serait également à étudier, particulièrement le Programme de formation de l'école québécoise (Québec, 2006) et la Progression des apprentissages (Québec, 2009a), qui posent problème à certains enseignants. Il pourrait être pertinent de donner des outils de compréhension clairs. Bref, nous terminerons ce mémoire sur la question qui se présente à la suite de notre travail : Que pourrions-nous faire pour améliorer la situation du domaine d'apprentissage de l'univers social au primaire en classe?

## Les références

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Apple, M.W. (2008). Curriculum Planning: Content, Form, and the Politics of Accountability. Dans F.M. Connelly, M.F. He et J. Phillion (dir.), *The SAGE handbook of curriculum and instructions* (p. 25-44). Sage Publications, Inc.
- Araneda, D., Galarce, J., Alvares, D. et Nussbaum, M. (2021). What to learn? Socialization of the Subject Hierarchy in Schools. *Educational Studies*, 57(1), 58-77. <https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1863805>
- 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 de pratique au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/951>
- Araújo-Oliveira, A. (2012a). 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>
- Araújo-Oliveira, A. (2012b). Finalités éducatives sous-jacentes aux pratiques des futurs enseignants du primaire : le cas de l'enseignement des sciences humaines et sociales au Québec. *Phronesis*, 1 (4), 84-97. <https://doi.org/10.7202/1013239ar>
- Araújo-Oliveira, A. (2018). Portrait de la recherche québécoise sur l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Dans Y. Lenoir, M. Tardif et G. Breton (dir.), *Penser l'éducation: une vie à développer l'éducation, du primaire à l'université* (p. 75-110). Groupéditions.
- Araújo-Oliveira, A. (2019). L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire à travers les zones d'ombre des discours sur les pratiques d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 47(2), 172-193. <https://doi.org/10.7202/1066453ar>
- Barton, K. et Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Benavot, A., Cha, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J.W. et Wong, S.-Y. (1991). Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56(1), 85-100.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (vol. 1). Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bleazby, J. (2015) Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarch. *Oxford Review of Education*, 41(5), 671-689. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1090966>
- Boutonnet, V. (2015). Typologie des usages didactique des ressources didactique par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24.

- Cockcroft, W.H. (1982). *The Cockcroft Report. Mathematic counts*. Her Majesty's Stationery Office.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (1982). *Le sort des matières dites « secondaires » au primaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/50-0312-AV-sort-matieres-dites-secondaires-au-primaire.pdf>
- Coulangeon, P. (2018). Stratification sociale. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (2<sup>e</sup> éd., p. 101-102). Presses universitaires de France.
- Creswell, J.W. et Guetterman, T.C. (2019). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6<sup>e</sup> éd.). Pearson.
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation* (2<sup>e</sup> édition). De Boeck Supérieur.
- Deng, Z. et Luke, A. (2008). Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects. Dans F.M. Connelly, M.F. He et J. Phillion (dir.), *The SAGE handbook of curriculum and instructions* (p. 66-89). Sage Publications, Inc.
- Drolet, M. (2014). *L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire: pratiques déclarées d'enseignants d'une commission scolaire de Chaudière-Appalaches* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. [http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1043/1/Melissa\\_Drolet\\_aout2014.pdf](http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1043/1/Melissa_Drolet_aout2014.pdf)
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Durkheim, É. et Mauss, M. (1903). *De quelques formes de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives*. Les Presses universitaires de France.
- Eriksen, K.G. (2018). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of Social Science Education*, (17)2, 57-67.
- Gagnon, M., Marie, S. et Bouchard, É. (2018). Chapitre 3. Quelles pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire en contexte de situations d'apprentissage en histoire ? Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et F. Audigier (dir.), *Pensée critique, pensée historienne et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 53-68). De Boeck Supérieur.
- Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Gervais, C. et Portelance, L. (2005). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: Contextes de construction et modalités de partage*. Éditions du CRP.
- Giroux, H.A. et Penna, A.N. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum, *Theory and Research in Social Education* 7(1), 21-42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Glatthorn, A.A., Boschee, F., Whitehead, B. et Boschee, B.F. (2019). *Curriculum Leadership : Strategies for Development and Implementation* (5<sup>e</sup> édition). SAGE Publications Inc.

- Godlewska, A., Rose, J., Schaepli, L., Freake, S., et Massey, J. (2016). First Nations, Métis and Inuit presence in the Newfoundland and Labrador curriculum. *Race Ethnicity and Education*, 20(4), 1-17.  
<https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248825>
- Guillemette, L. (2010). *Les domaines généraux de formation en quête d'horizons : l'évaluation de l'apport de la pensée de Paulo Freire à leur mise en œuvre* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL.  
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/22142/1/27523.pdf>
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* Bloomsbury Academic.
- Hasni, A., Potvin, P. et Belletête, V. (2017). The Status of Science and Technology Relative to Other School Subjects. Results of a Study Conducted on Primary and Secondary School Students in Quebec. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 1575-1603.  
<https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00686a>
- Jadoulle, J.-L. (2009). Du récit du professeur au récit construit par la classe ? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone. Dans P. Georges (dir.), *Malmedy. Art & histoire. 20ème anniversaire* (p. 197-225). Art et Histoire.
- Jeziorski, A. (2014). *Étude des représentations sociales du développement durable dans une perspective didactique : une contribution à la formation des enseignants à l'éducation au développement durable : le cas des futurs enseignants québécois et français de sciences de la nature et de sciences humaines et sociales*. [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL.  
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/25242/1/30903.pdf>
- Jonnaert, P. et Ettayebi, M. (2007). Le curriculum en développement». Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 15- 32). Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences: un cadre opérationnel*. De Boeck Université.
- Karsenti, T., Komis, V., Depover, C, Collin, S. et Bugmann, J. (2018). Les technologies. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 369-406). Presses de l'Université de Montréal.
- Killick, D. (2016). The Role of the Hidden Curriculum: Institutional Messages of Inclusivity. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(2), 20-24.  
<https://doi.org/10.14297/jpaap.v4i2.203>
- Langlois, S. (2015). La nouvelle stratification sociale de la société québécoise, 1971 à 2011. *Les Cahiers des dix*, (69), 341–370. <https://doi.org/10.7202/1035605ar>
- Larouche, M.-C. (2014). L'univers social dans la mire des conseillers pédagogiques. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (p. 249-262). PUQ.
- Larouche, M.-C. et Araújo-Oliveira, A. (2014). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise*. PUQ.
- Larouche, M., Meunier, A. et Lebrun, N. (2012). Ressources muséales, TIC et univers social au primaire : résultats d'une recherche collaborative. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 171–192.  
<https://doi.org/10.7202/1013122ar>

- Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Lebrun, J. (2009a). Les compétences, concepts et savoirs essentiels à développer. Dans J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques* (p. 69-92). Chenelière Éducation.
- Lebrun, J. (2009b). Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines ? *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 15-36. <https://doi.org/10.7202/038727ar>
- Lebrun, J. (2014). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira, A. (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (p. 107-124). PUQ.
- 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., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 509-533. <https://doi.org/10.7202/012080ar>
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (p. 199-222). New York University Press.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). De Boeck Supérieur.
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec : Un regard sociohistorique. *Revue internationale de Sèvres*, (55), 37-48. <https://doi.org/10.4000/ries.930>
- Lenoir, Y. (2014). Chapitre 14. L'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire - Face à la déliquescence de l'humain et du social, vers une reconceptualisation épistémologique des fondements. Dans M.-C., Larouche et A., Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 301-327). Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. et Hasni, A. (2010). Interdisciplinary in Quebec schools: 40 years of problematic implementation. *Issues in Integrative Studies*, (28), 239-294.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (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), 483-514. <https://doi.org/10.7202/000288ar>

- Lynch, R. et McGarr, O. (2014). Negotiating Subject Hierarchies: Neo- Liberal Influences on the Comprehensive Curriculum in Ireland. *Educational Policy*, 30(5), 721–739. <https://doi.org/10.1177/0895904814550077>
- Maheux, G. (2008). *Le sentiment de compétence des étudiantes finissantes au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire à planifier un enseignement dans le cadre d'une différenciation pédagogique* [rapport de recherche de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/16/1/genevievemaheux.pdf>
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littérature au primaire et au secondaire. Former à l'enquête en classe d'histoire*. Éditions JFD.
- Martineau, R. et Soulières, R. (1991). La situation de l'enseignement des sciences humaines dans le milieu scolaire : 1980-1990. Dans Y. Lenoir et M. Laforest (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* (p. 31-43). Éditions du CRP.
- Maury, Y. (2013). Classements et classifications comme problème anthropologique : entre savoir, pouvoir et ordre. *Hermès, La Revue*, 2(66), 23-29. <https://doi.org/10.4267/2042/51549>
- Mellouki, M. (1991). Les personnels de l'enseignement du Québec : 1930-1990. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(3), 365–387. <https://doi.org/10.7202/900706ar>
- Meunier, A. et Bélanger, C. (2009). Représentations de futurs enseignants sur l'enseignement-apprentissage de l'univers social au primaire et l'utilisation du musée d'histoire comme ressource didactique. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira, A. (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (p. 149-173). PUQ
- Meunier, A. et Lanoix, A. (2021). Un champ de recherche en émergence : revue systématique des écrits scientifiques en didactique des sciences humaines au primaire au Québec (2000-2020). *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 138-174. <https://doi.org/10.7202/1084532ar>
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (traduit par M. Hlady Rispal; 2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Ornstein, A.C. et Hunkins, F. (2018). *Curriculum : Foundations, Principles, and Issues* (7<sup>e</sup> édition). Pearson.
- Paillé, P. (2009). Pertinence de la recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> édition, p. 181-182). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Peck, C.L. (2014). Esquisser le portrait de la recherche en didactique des sciences humaines au primaire au Canada. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira, A. (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (p. 265-279). PUQ.
- Pelletier, M.L. et Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 757–771. <https://doi.org/10.7202/031766ar>

- Perrenoud, P. (1993a). Curriculum: le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.
- Perrenoud, P. (1993b). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59–76. <https://doi.org/10.7202/031600ar>
- Poyet, J. (2009). *Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3587/Poyet\\_Julia\\_2009\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3587/Poyet_Julia_2009_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Portelli, J.P. (1987). On defining curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(4), 354-367.
- Québec. (1984). *Programme d'études. Primaire. Formation professionnelle et sociale*. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs41361>
- Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Version provisoire*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1958791>
- Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Version approuvée*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf)
- Québec. (2009a, 14 septembre). *Progression des apprentissages : Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA\\_PFEQ\\_univers-social\\_2009.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_univers-social_2009.pdf)
- Québec. (2009b). *Les échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire. 1<sup>er</sup> cycle*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/EchellesNiveauCompPrim1erCycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EchellesNiveauCompPrim1erCycle.pdf)
- Québec. (2009c). *Les échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire. 2<sup>e</sup> cycle*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/EchellesNiveauCompPrim2eCycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EchellesNiveauCompPrim2eCycle.pdf)
- Québec. (2009d, 14 septembre) *Les échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire. 3<sup>e</sup> cycle*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/EchellesNiveauCompPrim3eCycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EchellesNiveauCompPrim3eCycle.pdf)
- Québec. (2011, 21 avril). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement primaire, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE\\_PFEQ\\_univers-social\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_univers-social_2011.pdf)
- Québec. (2012, novembre). *Guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement. Programmes de premier cycle*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/organismes\\_lies/CAPFE/CAPFE\\_GuideRedactionProgFormEns1ercycle\\_2012.pdf?1606830217](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/organismes_lies/CAPFE/CAPFE_GuideRedactionProgFormEns1ercycle_2012.pdf?1606830217)



- Québec. (2020, 1<sup>er</sup> septembre). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%208.pdf>
- Québec. (2021). *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instruction annuelle du ministre. Année 2021-2022*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/Instruction-annuelle\\_2021-2022.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Instruction-annuelle_2021-2022.pdf)
- Roy, P., Schubnel, Y. et Schwab, C. (2019). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez de futurs enseignants suisses du primaire. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (19), 49-85. <https://doi.org/10.4000/rdst.2282>
- Rousson, V. (2014). *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* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10883/Rousson\\_Vincent\\_2014\\_These.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10883/Rousson_Vincent_2014_These.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Sandoz, R. (2017). La «hiérarchie des sciences» comtienne revisitée par Edmond Goblot. *Revue philosophique de la France et de l'Étranger*, 207(3), 303-323. <https://doi.org/10.3917/rphi.173.0303>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Université de Montréal. (2022, 22 février). *Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire : structure du programme*. <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-education-prescolaire-et-enseignement-primaire/structure-du-programme/>
- Université de Montréal. (2023, 31 mai). *Cheminement obligatoire - Régime d'études temps plein - Admis 2023. Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire*. [https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/Cheminements\\_baccalaur%C3%A9at/Cheminement\\_BEAS\\_Admis\\_2023-2024.pdf](https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/Cheminements_baccalaur%C3%A9at/Cheminement_BEAS_Admis_2023-2024.pdf)
- Université de Sherbrooke. (2022a, 5 octobre). *Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire : Structure du programme*. <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/237/baccalaureat-en-enseignement-au-prescolaire-et-au-primaire#structure/>
- Université de Sherbrooke. (2022b, 15 mars). *Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Structure du programme*. <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/246/baccalaureat-en-adaptation-scolaire-et-sociale#structure&acc-001-0>
- Université du Québec à Montréal. (2021). *Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale*. <https://etudier.uqam.ca/tap/?noprog=7489&version=20213>

- Université du Québec à Montréal. (2022, 5 septembre). *Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale : Cours à suivre et horaires)*. [https://etudier.uqam.ca/programme?code=7593#bloc\\_cours](https://etudier.uqam.ca/programme?code=7593#bloc_cours)
- Université du Québec à Trois-Rivières. (2019, janvier). *Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale : primaire*. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001j.generer\\_pdf?p\\_cd\\_pgm=7088&p\\_desc\\_cours=O](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001j.generer_pdf?p_cd_pgm=7088&p_desc_cours=O)
- Université du Québec à Trois-Rivières. (2022, mars). *Baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire*. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=106:10:::10:P10\\_CD\\_PGM,P10\\_RECH\\_CRITERE,P10\\_RECH\\_VALEUR,P10\\_RECH\\_DESC:7990,P2\\_DOMAINE\\_ETUDE,ED,%5C%5C%89education%5C](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=106:10:::10:P10_CD_PGM,P10_RECH_CRITERE,P10_RECH_VALEUR,P10_RECH_DESC:7990,P2_DOMAINE_ETUDE,ED,%5C%5C%89education%5C)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (s.d.a). *Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Plan de formation*. <https://www.uqat.ca/etudes/education/baccalaureat-en-education-prescolaire-et-en-enseignement-primaire/>
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (s.d.b). *Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Plan de formation*. <https://www.uqat.ca/etudes/education/baccalaureat-en-enseignement-en-adaptation-scolaire-et-sociale/>
- Université du Québec en Outaouais. (s.d.a). *Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Description complète*. <https://etudier.uqo.ca/documents/programmes/PDF/7991.pdf>
- Université du Québec en Outaouais. (s.d.b). *Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (profil primaire)*. <https://etudier.uqo.ca/documents/programmes/PDF/7180.pdf>
- Université Laval. (2022, 13 décembre). *Baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement au primaire (B. Ens.) : Structure du programme*. <https://www.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-education-au-prescolaire-et-en-enseignement-au-primaire-b-ens.html#description-officielle&structure-programme>
- Université Laval. (s.d.). *Faculté des sciences de l'éducation. Nos programmes*. <https://www.fse.ulaval.ca/etudes/>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Les Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université.
- Villers, M.-É.D. (2016). *Multidictionnaire de la langue française* (6<sup>e</sup> édition). Éditions Québec Amérique inc.
- Wittorski, R. et Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels. *Recherche et formation*, (72), 71-88. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2038>

# Annexe A

## RECHERCHE DE PARTICIPANTS-ES

### **Nous sommes à la recherche d'enseignants-es du primaire qui souhaitent participer à une recherche sur la situation de l'univers social au primaire.**

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre et à décrire la situation actuelle de l'enseignement de l'univers social dans les écoles primaires. Les données seront générées à l'aide des points de vue des enseignants-es participants-es et de leur expérience de formation. Cette recherche permettra de déterminer la place de l'univers social parmi les autres matières au curriculum du primaire québécois, mais aussi de faire ressortir les difficultés reliées à ce sujet. Ces informations ouvriront la porte à d'autres recherches et généreront des pistes pour le soutien des enseignants dans cette matière.

#### **Les enseignants participeront à deux activités :**

- Un questionnaire écrit de pré-entretien d'une durée d'environ 30 minutes;
- Un entretien individuel avec la chercheuse étudiante d'une durée d'environ 1h00.

Si vous êtes intéressés-ées à participer à notre recherche et vous correspondez aux critères, voici le lien vers un formulaire pour nous partager vos coordonnées :

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScU-6Hj8l91ze5h7Yg33M-yEEHwxk5eWLPfwuu2iB4gEKoKEw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScU-6Hj8l91ze5h7Yg33M-yEEHwxk5eWLPfwuu2iB4gEKoKEw/viewform?usp=sf_link)

N'hésitez pas à nous contacter si vous voulez plus d'informations.

#### **Audrey Lamontagne**

Chercheuse étudiante  
Maîtrise en sciences de l'éducation  
Département de didactique

Courriel : [audrey.lamontagne.1@umontreal.ca](mailto:audrey.lamontagne.1@umontreal.ca)

Téléphone : [REDACTED]

Recherche conduite par Audrey Lamontagne, sous la direction d'Alexandre Lanoix (alexandre.lanoix@umontreal.ca), professeur adjoint au département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

# Annexe B



## Formulaire initial de recherche

Ce court formulaire vise à relever quelques informations pour la création de votre profil, ainsi qu'à obtenir vos coordonnées afin de vous contacter éventuellement.

\* Les informations inscrites dans ce formulaire ne seront pas partagées et ne seront connues que par la chercheuse étudiante Audrey Lamontagne et son directeur de recherche Alexandre Lanoix.

Dans le cas que vous seriez retenus pour participer au projet de recherche, seulement votre nombre d'années d'expérience, votre cycle d'enseignement, ainsi que votre expérience dans les secteurs public et privé pourraient apparaître dans le travail final de l'étudiante. Les données personnelles qui pourraient dévoiler l'identité des participants ne seront pas mentionnées et il sera impossible de deviner l'identité des participants par recoupements.

Prénom et nom \*

Votre réponse

Nombre d'années d'expérience \*

- 0-5 ans
- 6-10 ans
- 11-15 ans
- 16 ans et +

Cycle d'enseignement actuel \*

- 1er cycle
- 2e cycle
- 3e cycle

Vous avez travaillé... \*

- Seulement dans des écoles publiques
- Seulement dans des écoles privées
- Dans des écoles publiques et privées

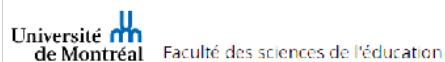
Vos coordonnées (courriel(s) et/ou numéro(s) de téléphone) \*

Votre réponse

Envoyer

Effacer le formulaire

# Annexe C



## Questionnaire de pré-entretien

### Informations socio-démographiques

- Code du participant (donné par la chercheuse) : \_\_\_\_\_
- Genre (femme, homme, autre) : \_\_\_\_\_
- Année de naissance : \_\_\_\_\_
- Langue(s) maternelle(s) : \_\_\_\_\_
- Pays d'origine : \_\_\_\_\_

### Expérience de formation

- Diplôme(s) obtenu(s) et titres (ex. Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire) :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Année(s) de graduation : \_\_\_\_\_
- Université(s) de formation : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Nombre de cours suivis en lien avec l'enseignement de l'univers social et le nombre de crédits associés à chacun (ex. 1 cours de 3 crédits et 1 cours de 2 crédits): \_\_\_\_\_
- Avez-vous suivi une ou des formations en lien avec l'enseignement de l'univers social dans votre centre de services scolaire (encerdez la réponse adéquate): Oui / Non
- Si oui, combien? \_\_\_\_\_

### Expérience professionnelle

- Nombre d'années d'expérience en charge d'une classe : \_\_\_\_\_
- Nombre d'heures approximatives accordées à l'enseignement de l'univers social en classe par semaine : \_\_\_\_\_
- Faites-vous du décloisonnement disciplinaire<sup>1</sup>? Oui / Non
- Si oui, enseignez-vous l'univers social exclusivement en décloisonnement disciplinaire? Oui / Non
- Enseignez-vous l'univers social à vos élèves ou un autre enseignant s'en occupe? Vous / Autre

<sup>1</sup> Décloisonnement disciplinaire : « dépasser les cloisonnements entre les disciplines afin d'amener l'élève à mieux saisir et intégrer les liens entre ses divers apprentissages. » (p.5) Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf)

Grille-matières des préférences d'enseignement (25h)

Consignes					
En vous basant uniquement sur <b>vos préférences d'enseignement</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer votre horaire idéal. Vous n'avez pas l'obligation d'utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
Matières à placer					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique;					
6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie.					
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Première période					
Deuxième période					
Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation
Troisième période					
Dîner	Dîner	Dîner	Dîner	Dîner	Dîner
Quatrième période					
Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation
Cinquième période					

Grille-matières des matières les plus utiles (25h)

Consignes					
En vous basant sur <b>ce que vous considérez comme le plus utile pour les élèves dans leur avenir</b> , placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer un horaire idéal pour leur évolution. Vous n'avez pas l'obligation d'utiliser chacune des matières. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.					
Matières à placer					
1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique); 3. Univers social; 4. Langue d'enseignement (français); 5. Éducation physique;					
6. Éthique et culture religieuse; 7. Mathématique; 8. Langue secondaire (anglais); 9. Science et technologie.					
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Première période					
Deuxième période					
Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation
Troisième période					
Dîner	Dîner	Dîner	Dîner	Dîner	Dîner
Quatrième période					
Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation
Cinquième période					

### Grille-matières d'un enseignement habituel (25h)

**Consignes**

En vous basant sur votre enseignement actuel, placez les matières dans la grille-horaire de vingt-cinq heures (chaque période équivaut à une heure) dans le but de créer l'horaire le plus fidèle à votre enseignement. Chaque matière doit être placée dans au moins une (1) case de la semaine. Vous pouvez placer plusieurs fois la même matière. Chaque période doit être remplie.

**Matières à placer**

1. Arts 1 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique);	6. Éthique et culture religieuse;
2. Arts 2 (au choix : art dramatique, arts plastiques, danse ou musique);	7. Mathématique;
3. Univers social;	8. Langue secondaire (anglais);
4. Langue d'enseignement (français);	9. Science et technologie.
5. Éducation physique	

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Première période					
Deuxième période					
Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation
Troisième période					
Dîner	Dîner	Dîner	Dîner	Dîner	Dîner
Quatrième période					
Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation
Cinquième période					

**Merci pour votre participation!**

**Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche**, veuillez communiquer avec la chercheuse étudiante Audrey Lamontagne à l'adresse courriel [audrey.lamontagne.1@umontreal.ca](mailto:audrey.lamontagne.1@umontreal.ca) ou au numéro de téléphone XXXXXXXXXX

Recherche conduite par Audrey Lamontagne, sous la direction d'Alexandre Lanoix ([alexandre.lanoix@umontreal.ca](mailto:alexandre.lanoix@umontreal.ca)), professeur adjoint au département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

# Annexe D

## Guide d'entretien semi-dirigé

Thèmes	Questions principales	Questions complémentaires possibles
Facteurs de hiérarchisation associés à la formation initiale et continue	<p>1. Pour vous, l'enseignement de l'univers social au primaire sert à quoi?</p> <p>2. Durant les cours de votre formation universitaire pour devenir enseignant-e, trouvez-vous que vous avez été adéquatement formé-ée pour enseigner cette matière?</p>	<p>1.1. Croyez-vous que le curriculum d'univers social est adapté à votre milieu d'enseignement?</p> <p>1.2. Quel est votre milieu d'enseignement?</p> <p>1.3. Avez-vous identifié un enjeu en particulier?</p> <p>1.4. Croyez-vous que les élèves du primaire possèdent les capacités nécessaires, telle que de réflexion, pour aborder l'univers social?</p> <p>2.1 Quant aux contenus enseignés en univers social au primaire, sur lesquels avez-vous aimé être formés-ées? Sur lesquels auriez-vous aimé être mieux formés?</p> <p>2.2 Du côté de vos stages, de quelle manière ont-ils contribué à votre développement professionnel concernant l'enseignement de l'univers social? Qu'avez-vous appris?</p> <p>2.3. Avez-vous l'impression que votre expérience de développement professionnel a un impact sur votre point de vue par rapport à la place de l'univers social dans votre enseignement?</p>
Facteurs de hiérarchisation associés aux curriculums enseigné et caché	<p>* Dans le questionnaire de pré-entretien, les enseignants auront placé les matières dans une grille-matères pour former leur horaire idéal.</p> <p>1. Pour quelles raisons enseigneriez-vous <u>davantage</u> ou <u>moins</u> l'univers social?</p>	<p>1.1. Votre choix est-il relié à votre propre expérience de vie? À quels éléments en particulier? (Ex. Scolaire, formation, etc.)</p> <p>1.2. Qu'est-ce qui a une influence sur votre choix?</p>



	<p>2. Généralement, croyez-vous que certaines matières sont supérieures à d'autres ou sont-elles tout aussi importantes?</p> <p>* Dans le questionnaire de pré-entretien, les enseignants auront placé les matières dans une grille-matières en fonction de ce qu'ils croient plus utile dans le cheminement des élèves.</p> <p>3. Pour quelles raisons trouvez-vous que l'univers social est <u>(plus ou moins)</u> utile dans le cheminement des élèves?</p>	<p>1.3. Avez-vous l'impression que votre sentiment de compétence personnel a un impact sur la place de l'univers social?</p> <p>2.1. Si oui : Pour quelles raisons certaines matières sont supérieures aux autres? Si non : Pour quelles raisons toutes les matières sont aussi importantes?</p> <p>3.1. Croyez-vous que le «niveau» d'utilité que vous accordez à l'univers social est relié à votre propre cheminement? Pourquoi et comment? 3.2. Pour les personnes qui accordent moins d'utilité à l'univers social : S'il y avait un examen du ministère en univers social au primaire, pensez-vous que la place de cette matière serait changée parmi les autres?</p>
<p>Facteurs de hiérarchisation associés aux curriculums formel et enseigné</p>	<p>1. Utilisez-vous un cahier ou un manuel en univers social?</p> <p>2. Utilisez-vous du matériel scolaire issu d'un site du type «Les Jardins de Vicky» ou d'un groupe Facebook?</p>	<p>1.1 Utilisez-vous un cahier ou un manuel dans toutes les matières que vous enseignez? 1.2. Pour quelle(s) raison(s) en utilisez-vous (ou non) en classe? 1.3. Dans quelle proportion utilisez-vous le cahier ou le manuel pour enseigner l'univers social? 1.4. Comment utilisez-vous le cahier ou le manuel en univers social?</p> <p>2.1. Si oui : De quels sites proviennent les documents? Pourquoi ceux-ci en particulier?</p>

	<p>3. Y a-t-il des parties du curriculum d'univers social avec lesquelles vous êtes plus à l'aise ou que vous connaissez mieux? Si oui, lesquelles?</p> <p>4. Y a-t-il des parties du curriculum d'univers social que vous laissez de côté?</p> <p>5. Y a-t-il des sujets d'univers social que vous enseignez, mais qui ne font pas partie du curriculum?</p>	<p>Si non : Pourquoi n'utilisez-vous pas ces ressources?</p> <p>3.1. Quelles compétences ou contenus avez-vous plus de difficulté à enseigner aux élèves?</p> <p>3.2. Avez-vous de la difficulté à évaluer les élèves en univers social? Y a-t-il des critères d'évaluation avec lesquels vous avez plus de difficulté?</p> <p>3.3. Quelle préparation ou quelle formation continue souhaiteriez-vous pour faire mieux?</p> <p>4.1. Si oui : Quelles parties laissez-vous de côté?</p> <p>4.2. Si oui : Pour quelles raisons ces parties spécifiquement sont laissées de côté?</p> <p>5.1. Si oui : Quels sujet abordez-vous? Pourquoi ceux-ci en particulier?</p>
Facteurs de hiérarchisation associés aux curriculums formel, enseigné et caché	<p>1. Trouvez-vous que le curriculum d'univers social devrait être modifié ou devrait-il rester tel qu'il est?</p> <p>2. Pour un autre enseignant ou pour vous-même, qu'est-ce qu'il faudrait pour que l'univers social occupe une place plus importante en classe?</p> <p>3. Voulez-vous ajouter quelque chose?</p>	<p>1.1. Si oui : Quelles parties devraient changer et pourquoi? Si non : Pourquoi est-il adéquat tel qu'il est? Quelles sont ses forces?</p>

# Annexe E



Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Participant

**Titre du projet :** La situation de l'enseignement de l'univers social au primaire selon le point de vue des enseignants en exercice

Chercheur (se) étudiant(e)  
ou chercheur (se): Audrey Lamontagne, Étudiante à la maîtrise (M.A.),  
Département de didactique, Université de Montréal,  
[audrey.lamontagne.1@umontreal.ca](mailto:audrey.lamontagne.1@umontreal.ca), [REDACTED]

Directeur(trice) de recherche Alexandre Lanoix, Professeur adjoint, Département de  
didactique, Université de Montréal,  
[alexandre.lanoix@umontreal.ca](mailto:alexandre.lanoix@umontreal.ca), 514-343-6111 poste 29012

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

### A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à mieux comprendre et à décrire la situation actuelle de l'enseignement de l'univers social dans les écoles primaires à l'aide des points de vue des enseignants-es participants-es et de leur expérience de formation. Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise à l'Université de Montréal (UdeM).

Nous souhaitons recruter dix(10) enseignants-es en exercice au primaire.

Le projet est autorisé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de Montréal (CEREP).

#### 2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes un-e enseignant-e au primaire en exercice dans un centre de services scolaire francophone.

Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, il s'agit de remplir un questionnaire en ligne de pré-entretien et de participer à un entretien avec la chercheuse étudiante.

Voici les informations qui structurent les activités :

- 1) Le questionnaire de pré-entretien prendra environ trente minutes (30 min.) à compléter. La chercheuse étudiante vous partagera celui-ci par courriel et vous aurez deux semaines pour le remplir, puis le renvoyer. Ce questionnaire portera sur quelques informations sociodémographiques, votre expérience de formation, votre expérience d'enseignement, ainsi que sur votre opinion sur les différentes matières. Il servira à mieux comprendre vos expériences pour la chercheuse étudiante, puis permettra de donner des indices sur certains sujets à approfondir durant l'entretien.
- 2) L'entretien individuel durera environ une heure (1h00), à un moment qui vous conviendra. Cet entretien portera sur votre formation; votre représentation de l'univers social, ainsi que la place que vous accordez à cette matière; votre expérience d'enseignement; puis votre opinion sur les améliorations à apporter au programme.

Avec votre consentement, l'entretien sera enregistré dans l'optique de faciliter la transcription de vos propos sous forme de verbatim, pour l'analyse des données. Ainsi vous aurez le choix de faire l'entretien :

- a. En ligne, sur les plateformes Zoom ou Teams où la réunion sera également enregistrée (seul l'enregistrement audio sera conservé). L'enregistrement sera sécurisé et protégé par un mot de passe.
- b. En personne, dans un endroit calme et confidentiel que vous choisirez où l'enregistrement se fera sur un support audio protégé par un mot de passe;

Dans le cadre du projet, seule la chercheuse étudiante recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements vous concernant. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

### **3. Avantages et bénéfices**

Votre participation à cette recherche est une opportunité de vous exprimer sur l'enseignement d'une matière, plus précisément l'univers social, mais aussi une occasion de contribuer à la recherche sur l'enseignement au primaire en émettant votre opinion professionnelle. En effet, cette participation nous aidera à comprendre et à expliquer, à partir de vos expériences d'enseignement et de formation, votre vision de l'enseignement de l'univers social au primaire en tant que professionnel de l'enseignement sur le terrain.

Vous contribuerez à une meilleure compréhension de la relation des enseignants avec l'univers social au primaire pour faire avancer les connaissances scientifiques, puis vous permettrez de donner des indices aux personnes qui accompagnent les enseignants, comme les conseillers pédagogiques, sur les manières de vous aider.

#### 4. Risques et inconvénients

Durant votre participation au projet, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou remettre en question certains choix pédagogiques, et donc, entraîner de l'anxiété ou de l'inconfort. Certaines mesures sont prises pour prévenir ou atténuer ce risque : votre identité demeurera confidentielle, seuls la chercheuse étudiante et son directeur de recherche la connaîtront; à tout moment, vous pourrez refuser de répondre à une question qui vous rend inconfortable, ce à quoi la chercheuse étudiante sera préparée, puisqu'elle aura pensé à d'autres questions qu'elle pourra vous poser; la chercheuse étudiante travaillera à bâtir une relation de confiance avec vous; puis en cas de besoin, elle pourra vous recommander une personne-ressource pour vous aider à surmonter cet inconvénient.

La fatigue et la durée peuvent également être des inconvénients. D'abord, pour la fatigue, l'option de discuter en présentiel, selon les mesures sanitaires en vigueur, vous sera offerte dans le but d'atténuer la fatigue possible d'être devant un écran. Dans ce cas, la chercheuse étudiante sera la personne qui se déplacera. Ensuite, la durée de l'entrevue sera limitée à une heure, puis vous pourrez arrêter ou prendre des pauses lorsque vous en aurez besoin. Pour ce qui est du questionnaire de pré-entretien, vous aurez deux semaines pour le remplir, et donc, pourrez prendre des pauses, puis le compléter sur plusieurs jours si vous le désirez.

#### 5. Confidentialité et anonymat

Dans le but de garder confidentiels les renseignements personnels, l'étudiante chercheuse prendra les mesures nécessaires suivantes :

- 1) Lorsque le participant aura signé le présent formulaire de consentement, la chercheuse étudiante lui attribuera un code pour remplacer son nom tout au long de la recherche : les codes seront utilisés pour les formulaires de pré-entretien, les entretiens semi-dirigés, l'analyse des données et dans le mémoire.
- 2) Les renseignements personnels contenus sur les formulaires d'information et de consentement seront séparés des données de recherche. Seuls la chercheuse étudiante et le directeur de recherche auront accès au document, protégé par un mot de passe, qui lie les informations.
- 3) Les formulaires d'information et de consentement et les dossiers de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps, votre identité ou votre centre de services scolaire ne seront dévoilées. Enfin, aucun lien ne sera établi entre votre nom et les réponses que vous fournirez pour assurer la confidentialité de vos informations et éviter tout préjudice ou atteinte à votre réputation. La chercheuse étudiante
- 4) Le dossier de recherche comportera les questionnaires de pré-entretien, les enregistrements audios des entretiens et/ou des réunions sur Zoom ou Teams, puis les verbatims.
- 5) Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de la chercheuse étudiante et seront protégés par des mots de passe. Seuls l'étudiante chercheuse et son directeur de recherche accéderont à ce dossier.

### **Conservation du dossier de recherche**

Conformément aux dispositions réglementaires de l'Université de Montréal, tous les renseignements et données de recherche, notamment le présent formulaire et les données audio, seront conservés sur un support numérique crypté et sécurisé. L'accès au dossier n'est possible qu'à l'étudiante chercheuse et son directeur de recherche. Les données recueillies et les enregistrements seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

### **Limite de l'anonymat pouvant être garanti par le chercheur**

Afin d'assurer la confidentialité des données, des codes remplaçant les noms des participants seront utilisés tout au long de la transcription des données et lors de la publication des résultats. De plus, dans ce contexte, la chercheuse étudiante veillera à ne pas associer certaines idées distinguables à un participant en particulier.

### **6. Compensation**

Aucune compensation n'est prévue pour votre participation.

### **7. Transmission des résultats aux participants**

Nous aurons le plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

### **8. Déclaration de liens d'intérêt**

La chercheuse étudiante possède des membres de famille qui occupent le rôle d'enseignant.

Toutefois, la chercheuse étudiante atteste de la prise de conscience de cette situation et de la réflexion éthique qu'elle s'impose face à ce double rôle. En conséquence, elle s'engage à respecter les obligations liées à ces divers rôles et à agir dans le meilleur intérêt des participants.

La chercheuse étudiante ne conduira pas le projet de recherche dans les écoles où travaillent les membres de sa famille. Dans ce contexte, elle ne travaillera pas avec ces derniers.

### **9. Droit de retrait**

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal ou écrit et sans devoir justifier votre décision. Cela ne vous portera aucun préjudice. Si vous décidez d'exercer ce droit, nous vous prions de bien

vouloir communiquer avec l'étudiante chercheuse à l'adresse suivante : [audrey.la.montagne.1@umontreal.ca](mailto:audrey.la.montagne.1@umontreal.ca)

De plus, et seulement à votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. En revanche, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

#### 10. Utilisation des données de recherche

Les données de cette recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation n'en sera faite.

### B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions au chercheur et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.

### C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

*J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».*

Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :  Oui  Non  
Si oui, je souhaite être joint par la chercheuse à l'adresse courriel suivante : \_\_\_\_\_.

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

#### D. ENGAGEMENT DU CHERCHEUR PRINCIPAL OU DU CHERCHEUR ÉTUDIANT

- ✓ J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- ✓ J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.
- ✓ Je m'engage avec mon directeur de recherche à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- ✓ Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature (de la chercheuse étudiante) : \_\_\_\_\_  
(ou de son représentant)

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

#### E. PERSONNES-RESSOURCES

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche,** veuillez communiquer avec Audrey Lamontagne au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel [audrey.lamontagne.1@umontreal.ca](mailto:audrey.lamontagne.1@umontreal.ca)

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse [cerep@umontreal.ca](mailto:cerep@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Remettre une copie signée au participant.**