

# La diversité culturelle dans les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales planifiées par les futurs enseignants du primaire



Anderson Araújo-Oliveira

Professeur  
Université du Québec à Montréal (UQAM)

## Introduction


Comme le souligne l'UNESCO (2008) :

L'éducation inclusive [...] est essentielle à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous les apprenants et au développement de sociétés plus inclusives [...]. Dans plusieurs pays, l'inclusion est encore perçue comme une approche consistant à s'occuper des enfants handicapés dans des établissements scolaires généraux. Au niveau international, cependant, elle est de plus en plus considérée comme un concept plus large, comme une réforme consistant à soutenir et favoriser la diversité chez tous les apprenants (p. 5-6).

C'est sous l'angle de la diversité, et plus particulièrement de la diversité culturelle (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002), que l'inclusion scolaire sera considérée dans le cadre de cet article. En effet, au Québec il serait inconcevable de parler d'inclusion scolaire sans prendre en considération le pluralisme culturel au sein de la société et les enjeux socio-éducatifs qu'il entraîne (McAndrew, 2001).

L'article s'inscrit au cœur de ces préoccupations. Il propose une réflexion préliminaire sur l'inclusion scolaire, d'une part, à partir de la prise en compte de la question de la diversité culturelle au sein du programme de formation de l'école québécoise et, d'autre part, à partir des modalités de traitement didactique de cette diversité dans l'enseignement des sciences humaines et sociales (SHS) au primaire<sup>1</sup>. Le but est ici de mettre en place une esquisse de grille d'analyse permettant de concevoir une certaine catégorisation du traitement didactique de la diversité au sein de l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Ainsi, après la présentation de la façon dont la diversité est prise en compte dans le programme de formation de l'école québécoise,

<sup>1</sup> Ce texte donne suite à une communication scientifique présentée dans le cadre d'un colloque sur l'inclusion éducative, tenu à Buenos Aires en 2017. Une version très simplifiée de celui-ci a été soumise récemment pour publication dans la revue professionnelle *Vivre le primaire*.



le texte met en évidence trois visions distinctes du traitement didactique de la diversité dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire qui ont été dégagées de l'analyse systématique de situations d'enseignement-apprentissage élaborées par de futurs enseignants du primaire dans le cadre d'un cours de Didactique de sciences humaines et sociales.

## 1. La diversité culturelle dans le Programme de formation de l'école québécoise

Le pluralisme culturel au sein duquel la société québécoise s'est construite durant quatre siècles, d'abord en raison de la présence diversifiée de peuples autochtones et des colonisations française et anglaise et, plus récemment, du flux migratoire important et diversifié, place la question de la diversité culturelle au cœur des débats sociaux et, par ricochet, au sein de son système éducatif (Ouellet, 2010; McAndrew, 2002). Comme l'indique le ministère de l'Éducation du Québec :

*L'école accueille des individus de provenances sociales et culturelles diverses. Elle constitue, à ce titre, un lieu privilégié pour apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion. Elle place les élèves dans des situations qui les amènent à relever quotidiennement les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi. Elle leur permet ainsi de faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société (Gouvernement du Québec, 2001, p. 50).*

Au sein du programme de formation de l'école québécoise, la diversité culturelle est interpellée, entre autres, par le domaine général de formation (DGF) intitulé « Vivre-ensemble et citoyenneté », dont l'intention éducative est de « permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 50). Lieu de convergence des apprentissages disciplinaires, les domaines généraux de formation renvoient à un ensemble de problématiques que les jeunes doivent affronter à l'extérieur de l'école (ex. : santé, bien-être, entrepreneuriat, environnement, consommation, médias, citoyenneté, etc.) en rapprochant les savoirs scolaires qu'ils construisent au sein des disciplines scolaires de leurs préoccupations quotidiennes et en leur donnant plus de prise sur la réalité. On propose alors trois axes de développement afin d'approcher ce DGF (Gouvernement du Québec, 2001, p. 50) :

- a)** Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques : Processus démocratique d'élaboration des règles dans la vie scolaire, municipale et nationale; acteurs de la vie démocratique (individus, représentants, groupes d'appartenance) et respect des personnes dans leur rôle; droits et responsabilités liés aux institutions démocratiques;
- b)** Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité : Principes, règles et stratégies du travail d'équipe; processus de prise de décision (consensus, compromis, etc.); établissement de rapports égalitaires; recours au débat et à l'argumentation; leadership; dynamique d'entraide avec les pairs; projets d'action liés au vivre-ensemble;

- c) Culture de la paix : Interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations; égalité des droits, et droit à la différence des individus et des groupes; conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion; lutte à la pauvreté et à l'analphabétisme; sensibilisation aux situations de coopération et d'agression; résolution pacifique des conflits; modalité d'entente ou de contrat.

Or, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et le développement des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité propre au DGF « Vivre-ensemble et citoyenneté » doivent par ailleurs s'appuyer sur les apprentissages scolaires, notamment ceux qui sont réalisés dans le cadre des disciplines appartenant au domaine de l'univers social (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté) (Gouvernement du Québec, 2001). Les orientations ministérielles à l'intention des concepteurs de manuels scolaires ainsi que les critères d'évaluation desdits manuels suggèrent d'ailleurs la nécessité d'une prise en considération des DGF dans chacune des activités disciplinaires qu'ils proposent aux enseignants (Gouvernement du Québec, 2004) et, par conséquent, que les enseignants insèrent dans les situations d'enseignement-apprentissage qu'ils font vivre aux élèves.

Toutefois, force est de reconnaître la grande difficulté des enseignantes et des enseignants à comprendre et à prendre en considération les DGF dans leurs pratiques quotidiennes (Conseil supérieur de l'éducation, 2007) alors qu'aucune modalité concrète de traitement didactique de la diversité au sein de l'enseignement des sciences humaines et sociales n'est officiellement proposée par les instances gouvernementales. On laisse ainsi aux enseignants le soin d'intégrer la diversité comme bon leur semble (Ouellet, 2010) alors que leur formation semble très mince en ce qui a trait aux tenants et aboutissants de la diversité culturelle, du vivre-ensemble, de l'approche multiculturelle et interculturelle en éducation, etc. (Moldoveanu, 2010; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007; Steinbach, 2012). Mais comment le font-ils? Comment le DGF « Vivre ensemble et citoyenneté » et ses axes de développement sont-ils pris en considération au sein de l'enseignement des sciences humaines et sociales? Quel est le traitement didactique de la diversité dans l'enseignement de cette discipline? Quelle place les situations associées au vivre-ensemble, à la citoyenneté et à la diversité culturelle occupent-elles au sein de l'enseignement de cette discipline? Comment les savoirs scolaires propres aux sciences humaines et sociales sont-ils mobilisés pour traiter ces situations?

Nos analyses systématiques de situations d'enseignement-apprentissage élaborées dans le cadre d'un cours de Didactique des sciences humaines et sociales au primaire permettent d'apporter un éclairage sur ces questionnements en esquissant une certaine catégorisation du traitement didactique de la diversité.

## 2. La diversité culturelle dans les situations d'enseignement-apprentissage

Le cours DDD3410 : *Didactique de l'univers social au préscolaire et au primaire* est offert à l'ensemble des étudiants des programmes de Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université du Québec à Montréal (formation initiale et cheminement intégré Diplôme d'études collégiales/ Baccalauréat). Ce cours permet aux étudiants d'approfondir leurs connaissances relatives à l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Il amène les étudiants à explorer des notions et des réseaux conceptuels reliés au temps, à l'espace, à la société et à la comparaison de divers milieux et sociétés, à s'approprier la démarche, des techniques et des outils spécifiques (ligne du temps, maquette, plans et cartes, etc.) utilisés pour l'étude des sciences humaines et à traduire des contenus essentiels prescrits pour le domaine de l'univers social en situation d'enseignement-apprentissage. Ce cours vise aussi à cerner les finalités et les orientations de l'éducation à la citoyenneté au préscolaire et au primaire et à analyser, par une approche réflexive et critique, les différentes dimensions, connues ou à découvrir, de la citoyenneté, les composantes et les principaux axes de développement relatifs à l'éducation à la citoyenneté ainsi que les principes et les modèles pédagogiques qui y sont rattachés. Finalement, ce cours veut favoriser l'exploitation et l'évaluation de différentes ressources didactiques spécifiques et celles disponibles dans le milieu (ex. : lieux historiques et culturels, traces du passé, etc.) ainsi que les technologies numériques (de sites Web spécialisés, les géotechnologies, des applications diverses, etc.). La visite d'un lieu culturel (ou réalisation d'une activité culturelle pertinente) est obligatoire dans le cadre de ce cours.

Parmi les travaux demandés aux étudiants dans le cadre de ce cours, l'élaboration d'une situation d'enseignement-apprentissage pour le 2<sup>e</sup> ou le 3<sup>e</sup> cycle du primaire constitue un élément d'évaluation important comptant pour 30 % de la note finale. Cette situation d'enseignement-apprentissage doit tenir compte des orientations actuelles de l'enseignement des sciences humaines au primaire, du niveau scolaire visé ainsi que des composantes de la démarche de conceptualisation en sciences humaines et sociales (problématisation, planification d'une recherche, collecte et traitement des informations, communication des résultats de la recherche, etc.). Elle doit également intégrer le DGF *Vivre-ensemble et citoyenneté*. La situation élaborée doit faire l'objet d'une analyse critique des obstacles ou défis potentiels de nature conceptuelle, méthodologique ou psychologique sous jacents au projet d'enseignement-apprentissage. L'analyse critique doit conduire à l'identification des mesures d'accompagnement à mettre en œuvre afin d'aider l'élève à franchir ces obstacles.

Au cours des deux dernières années, nous avons évalué 253 situations d'enseignement-apprentissage élaborées par les étudiants dans le cadre du cours DDD3410. L'analyse systématique de ces travaux permet de dégager trois modalités distinctes du traitement didactique de la diversité (la vision « ça va de soi », la vision de la juxtaposition et la vision interactionniste). Dans les pages qui suivent, nous expliciterons synthétiquement ces modalités en les illustrant

<sup>2</sup> L'auteur du texte remercie Catherine Poulin, étudiante au doctorat en éducation à l'UQAM, pour l'élaboration des trois exemples simplifiés de situations d'enseignement-apprentissage qui représentent des cas types associés à chacune des modalités du traitement didactique de la diversité ici présentées.

à partir de trois exemples simplifiés de situations d'enseignement-apprentissage<sup>2</sup> qui représentent des cas types associés à chacune des modalités.

### 2.1. Première modalité de traitement de la diversité : vision « ça va de soi »

Nos analyses permettent d'identifier d'abord une modalité de traitement de la diversité que nous avons qualifiée de vision « ça va de soi ». Dans cette vision, le traitement des grandes questions relatives au vivre ensemble et à la citoyenneté passe avant tout par l'apprentissage de certains savoirs propres aux sciences humaines et sociales qui auront une application possible et immédiate dans la vie à l'extérieur de l'école. La situation d'enseignement-apprentissage suivante portant sur le droit de vote est destinée aux élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Elle permet d'illustrer concrètement une telle perspective.

Tableau 1 :  
Le droit de vote (1<sup>er</sup> cycle du primaire)

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Phase d'introduction | <ul style="list-style-type: none"> <li>Extrait vidéo d'une jeune femme fière de pouvoir voter pour la première fois.</li> <li>Discussion en grand groupe sur le droit de vote (Que signifie voter? Qui peut le faire? À quel âge peut-on le faire? etc.).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Phase de réalisation | <ul style="list-style-type: none"> <li>Présentation chronologique par l'enseignant de quelques événements qui ont marqué la lutte des femmes et des personnes autochtones au Canada et au Québec pour le droit de vote (les suffragettes, la Political Equality League, la militance de Thérèse Casgrain, la Loi sur les Indiens, la Déclaration canadienne des droits, etc.).</li> <li>Recherche par les élèves d'informations sur les conditions actuelles du droit de vote (âge minimal, citoyenneté, lieu de résidence) et la signification du droit de vote (démocratie, protection de la liberté, volonté de changement, devoir civique, etc.).</li> <li>Présentation par l'enseignant des données concernant le faible taux de participation des citoyens lors des dernières élections municipales de l'automne 2017.</li> </ul> |
| Phase de synthèse    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Création par les élèves d'un dépliant montrant la lutte pour le droit de vote, les conditions pour voter et les valeurs véhiculées. Pour convaincre les jeunes et les autres électeurs d'aller voter et les sensibiliser davantage à leur devoir citoyen.</li> <li>Distribution des dépliants aux parents, aux femmes et aux jeunes.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Dans cette situation d'enseignement-apprentissage, qui représente un cas type de la vision « ça va de soi », l'enseignement des sciences humaines et sociales ne fait qu'offrir aux élèves les contenus qui doivent être étudiés (ex. : l'histoire, les conditions et la signification de l'exercice du vote, etc.) pour bien comprendre une réalité sociale donnée (le droit au vote comme élément constitutif de la démocratie). C'est seulement le transfert des apprentissages réalisés par l'élève ou leur utilisation concrète dans les contextes de la vie courante par la suite (ex. : convaincre les jeunes d'aller voter lors des prochaines élections municipales) qui permettra un certain exercice cohérent de la citoyenneté, des attitudes d'ouverture et de respect de la diversité.

Surdéterminée par la discipline scolaire, la logique expliquant une telle vision est que l'on doit partir des savoirs propres aux sciences humaines et sociales pour identifier des liens éventuels avec les situations vécues à l'extérieur de l'école en lien avec le vivre ensemble et la citoyenneté (SHS vers DGF). Les situations de la vie courante constituent dans cette optique un lieu d'application des savoirs scolaires disciplinaires.

## 2.2. Deuxième modalité de traitement de la diversité : vision de la juxtaposition

Dans la « vision de la juxtaposition », le DGF « Vivre-ensemble et citoyenneté » et les sciences humaines et sociales constituent deux entités parallèles traitées de façon complètement indépendante, ainsi qu'on peut le constater dans l'exemple suivant (tableau 2) qui présente une activité d'enseignement-apprentissage proposée à des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire sur la société canadienne de la Côte-Ouest.

Tableau 2 :  
La société canadienne des Prairies (2<sup>e</sup> cycle)

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Phase d'introduction | <ul style="list-style-type: none"><li>• Visionnement collectif d'un reportage sur les migrants qui traversent (illégalement) la frontière EUA/Canada actuellement.</li><li>• Discussion en grand groupe sur l'immigration et ses causes : pressions des gouvernements, conflits mondiaux, contextes politiques instables, Canada : terre d'accueil.</li><li>• Présentation par l'enseignant de quelques informations : à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le Canada avait aussi assisté à l'arrivée massive d'immigrants dans les Prairies canadiennes.</li><li>• Questionnement sur les causes de ce phénomène.</li></ul> |
| Phase de réalisation | <ul style="list-style-type: none"><li>• Recherche dans le manuel scolaire sur :<br/>Équipe 1 : Le contexte historique (Confédération canadienne, construction du chemin de fer).<br/>Équipe 2 : Les causes ayant mené à une hausse de l'immigration dans les Prairies (ex. : besoin de main-d'œuvre).<br/>Équipe 3 : L'origine des migrants des Prairies.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Phase de synthèse    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Présentation par les élèves, à l'aide d'une affiche, des résultats de leur recherche.</li><li>• Partage des résultats trouvés par les autres équipes, qui permet d'avoir une vision plus générale des raisons de l'immigration massive des Prairies vers 1900]</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Dans ce cas type de la « vision de la juxtaposition », la vie courante offre un ou des exemples de situations diverses qui posent problème et qui constituent des questions vives relatives au vivre ensemble et à la citoyenneté (ex. : la situation des immigrants qui traversent la frontière canado-américaine illégalement). Souvent d'actualité, ces situations problématiques sont plus ou moins en lien avec les contenus disciplinaires prévus par le programme scolaire. Toutefois, une fois qu'elles auront été présentées et discutées en classe, elles serviront uniquement de prétextes à la réalisation de certains apprentissages disciplinaires spécifiques (la Confédération canadienne en 1867, la construction du chemin de fer, le développement des provinces de l'Ouest canadien, etc.).

Également surdéterminée par la discipline scolaire, la logique qui sous-tend une telle vision est que l'on doit partir des situations relatives au vivre-ensemble et à la citoyenneté, vécues à l'extérieur de l'école, pour ensuite créer des liens avec les savoirs propres aux sciences humaines et sociales (DGF vers SHS). Dans cette optique, les situations de la vie courante ne constituent qu'un prétexte à l'apprentissage des savoirs scolaires disciplinaires.

### 2.3. Troisième modalité de traitement de la diversité : vision interactionniste

Enfin, dans les situations d'enseignement-apprentissage que nous avons qualifiées de « vision interactionniste » la vie à l'extérieur de l'école génère des situations qui ne sont pas seulement un prétexte pour l'étude des savoirs scolaires disciplinaires prévus. Tout au contraire, les exemples concrets provenant de la vie courante offrent un bassin de situations qui posent problème, certes, mais qui seront abordées d'un point de vue disciplinaire, voire interdisciplinaire. Observons l'exemple suivant d'une situation d'enseignement-apprentissage sur la société québécoise actuelle proposée aux élèves du 3<sup>e</sup> cycle.

Tableau 3 :  
La société québécoise actuelle (3<sup>e</sup> cycle)

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Phase d'introduction | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionnement collectif d'un reportage sur des demandeurs d'asile haïtiens arrivant à la frontière de St-Bernard de Lacolle au cours de l'année 2017 et le mécontentement de certains citoyens québécois.</li> <li>• Présentation par l'enseignant de quelques informations : le Québec accueille un grand nombre de nouveaux arrivants (50 000/an), mais les demandes d'asile ont quadruplé au cours de la dernière année.</li> <li>• Discussion en grand groupe : Pourquoi le Québec accueille-t-il actuellement autant d'immigrants?</li> </ul>                                                                          |
| Phase de réalisation | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche par les élèves dans différentes sources d'informations sur les politiques d'immigration au Québec : catégories d'immigrants reçus, nombre d'immigrants, nombre de demandeurs d'asile, pays d'origine, contexte politique du pays d'origine, charte des droits et libertés, Charte de la langue française (loi 101).</li> <li>• Identification de l'évolution de l'immigration, ses causes et conséquences, les atouts et contraintes liées à chaque catégorie d'immigrants, etc.</li> </ul>                                                                                                                      |
| Phase de synthèse    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussion en grand groupe à partir des informations trouvées de façon à amener les élèves à constater que :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- on accueille des immigrants pour contrer le faible taux de natalité et le vieillissement de la population;</li> <li>- les politiques d'immigration ont évolué depuis 40 ans;</li> <li>- les causes des demandes d'asile sont multiples : conflits armés, désastres naturels, etc.</li> <li>- l'intégration représente un défi (reconnaissance des diplômes, marché du travail, apprentissage du français, choc de valeurs, etc.).</li> </ul> </li> </ul> |

Dans le cadre de cette activité, qui représente un cas type de la « vision interactionniste », les savoirs scolaires disciplinaires évoqués (ex. : l'immigration au Québec et son évolution, la charte des droits et libertés, la loi 101, etc.) permettent d'éclairer et de mieux comprendre les situations associées au vivre-ensemble, à la citoyenneté et à la diversité culturelle (ex. : l'administration Trump annonce vouloir mettre fin à un programme temporaire de résidence ayant permis à quelque 60 000 Haïtiens de résider et de travailler aux États-Unis, la hausse du nombre des demandeurs d'asile haïtiens à la frontière de St-Bernard de Lacolle au



Québec, le mécontentement de certains citoyens convaincus des « privilèges » qu'auraient reçus ces immigrants, etc.).

Or, une telle vision du traitement de la diversité requiert que ces situations de la vie courante soient d'abord problématisées et circonscrites dans l'univers disciplinaire (Araújo-Oliveira, 2018). La vie courante, associée aux compréhensions de sens commun partagées qu'elle génère, représente ici un bassin de situations et d'expériences qui, une fois problématisées et éclairées par les savoirs scolaires disciplinaires, seront réinterprétées, nuancées, voire modifiées et transformées. Les élèves comprendront, par exemple, que le Québec s'ouvre à l'immigration non pas par charité chrétienne, mais surtout pour contrer les bas taux de natalité et le vieillissement de la population. Ils comprendront également que malgré un taux de diplomation plus élevé que la population générale, les citoyens issus de l'immigration peinent souvent à s'intégrer au marché de l'emploi. Bref, ils verront la nécessité de mieux comprendre la diversité et la complexité de leurs enjeux socioéconomiques.

La logique qui sous-tend cette vision est celle de l'interconnexion et de la complémentarité réciproque entre les savoirs scolaires propres aux sciences humaines et sociales et les situations relatives au vivre-ensemble et à la citoyenneté, vécues à l'extérieur de l'école (DGF vers SHS vers DGF vers SHS...). Dans cette troisième vision, il n'y a pas de surdétermination ni de prévalence de la discipline scolaire, encore moins de situations vécues à l'extérieur de l'école. Tout au contraire, ces deux réalités se complètent mutuellement dans un va-et-vient entre les problématiques confrontées par les élèves dans la vie courante et les savoirs scolaires disciplinaires qui permettent de comprendre ces problématiques tout en resignifiant ces savoirs nouvellement construits.

### 3. Quelques considérations pour conclure

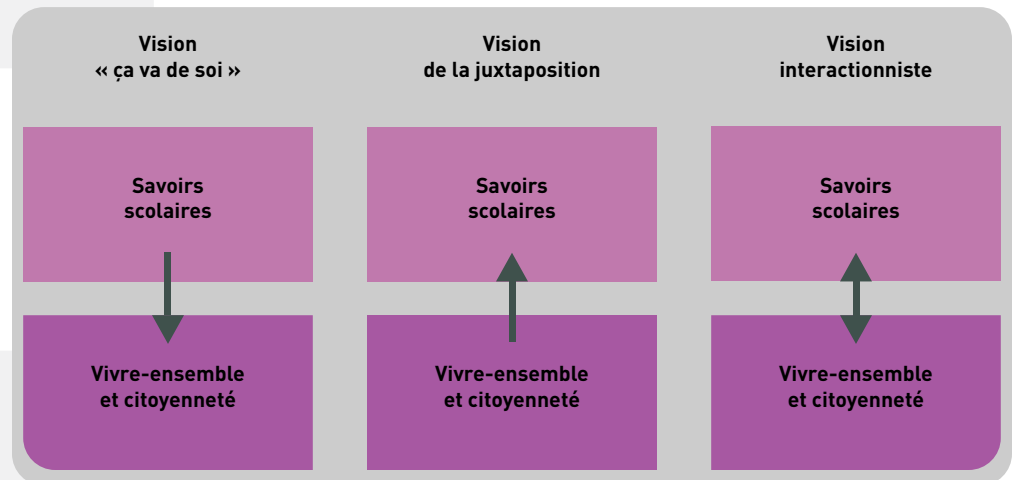
Dans ce texte, nous avons proposé une réflexion sur l'inclusion scolaire à partir de la prise en compte de la question de la diversité culturelle au sein du Programme de formation de l'école québécoise et des modalités de traitement didactique de cette diversité dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Concrètement, nous avons fait émerger et mis en évidence, à partir de l'observation systématique de situations d'enseignement-apprentissage élaborées dans le cadre d'un cours de didactique de sciences humaines et sociales au primaire, une esquisse de grille d'analyse permettant de concevoir une certaine catégorisation du traitement didactique de la diversité au sein de cette discipline scolaire à partir de trois visions distinctes, illustrées sommairement dans la figure 1 suivante : a) la vision « ça va de soi » qui part des savoirs scolaires propres aux sciences humaines et sociales pour tisser des liens éventuels avec les situations vécues à l'extérieur de l'école; b) la vision de la juxtaposition qui, tout au contraire, part des situations vécues à l'extérieur de l'école en vue de créer des liens avec les savoirs scolaires disciplinaires propres aux sciences humaines et sociales; c) la vision interactionniste qui, en reconnaissant la place incontournable de la problématisation dans le processus de construction des connaissances, met de l'avant l'interconnexion



et la réciprocité entre les situations vécues à l'extérieur de l'école et les savoirs scolaires spécifiques aux sciences humaines et sociales.

Figure 1 :

Traitement didactique de la diversité culturelle dans les pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales planifiées par de futurs enseignants du primaire



Selon notre opinion, pour que le DGF « Vivre-ensemble et citoyenneté » devienne un véritable lieu de convergence des apprentissages disciplinaires, comme le préconise le ministère de l'Éducation, il importe de dépasser la vision « ça va de soi » (SHS vers DGF) et la vision de la juxtaposition (DGF vers SHS) pour en arriver à une vision centrée davantage sur la mise en œuvre d'un processus de problématisation (Araújo-Oliveira, 2018). En ce sens, les situations relatives au vivre-ensemble et à la citoyenneté vécues à l'extérieur de l'école constituent non pas un prétexte pour traiter des savoirs scolaires disciplinaires (comme dans la vision de la juxtaposition) encore moins le lieu d'application des savoirs scolaires disciplinaires (comme dans la vision « ça va de soi »), mais plutôt la genèse même du processus d'apprentissage tel qu'opérée dans la vision interactionniste (DGF vers SHS vers DGF vers SHS...).

Encore que très préliminaire et incomplète, cette catégorisation se veut une structure de référence qui nous permettra d'analyser par la suite les pratiques d'enseignement prescrites (les discours officiels et les manuels scolaires), déclarées (le discours des enseignants sur leurs propres pratiques et les pratiques telles que planifiées) et effectives (les pratiques réellement mises en œuvre par les enseignants) au sein de cette discipline scolaire en les situant par rapport à l'une ou l'autre de ces trois visions du traitement didactique de la diversité.

## Références bibliographiques

- Akkari, A. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147-170.
- Araújo-Oliveira, A. (2018). Le processus de problématisation dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. In A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard et G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels : perspectives plurielles* (p. 187-210). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel éducatif : primaire et secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M. (2002). La loi 101 en milieu scolaire : impacts et résultats. *Revue d'aménagement linguistique, (numéro hors-série)*, 69-83.
- Moldoveanu, M. (2010). De la diversité ethnoculturelle au vivre-ensemble : représentations de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 27-42.
- Moldoveanu, M. et Mujawamariya, D. (2007). L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants : des politiques aux pratiques. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(1), 31-46.
- Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. In P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-315). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(2), 153-170.
- UNESCO (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir. Document de référence de la Conférence internationale de l'éducation (quarante-huitième session)*. Genève : UNESCO.

