

DOSSIER THÉMATIQUE

La contextualisation

Introduction au dossier thématique

La contextualisation : sens et contresens

Johanne Lebrun et Abdelkrim Hasni, équipe de direction du CREAS



La notion de contextualisation qui marque le discours éducatif tant dans les écrits ministériels que professionnels et scientifiques est pour le moins polysémique. Contextualisation des savoirs, contextualisation des apprentissages, contextualisation-décontextualisation-recontextualisation, ne sont que quelques exemples d'utilisation de cette notion au contour flou et multidimensionnel, mais néanmoins centrale dans l'intervention éducative. Lors d'une rencontre-débat organisée par Adolphe Adihou et Patricia Marchand au CREAS, à la suite d'échanges informels au cours de 2012, la notion de contextualisation a été mise en débat par l'entremise de cinq présentations. Les trois textes de ce numéro thématique font partie des textes qui ont été discutés lors de cette rencontre-débat tenue le 13 février 2013. Les textes abordent tantôt la multidimensionnalité de cette notion, tantôt les apports et les dérives associés à son opérationnalisation dans des contextes d'enseignements disciplinaires. Plus précisément, dans le premier texte intitulé *Les contextualisations de la pratique d'enseignement*, Yves Lenoir discute de la triple dimension du contexte : un contexte doublement interne, celui de la discipline scolaire et celui de la classe et de l'école, et un contexte externe à l'école, général et local. Les deux textes suivants renvoient à la contextualisation interne disciplinaire du point de vue res-

pectif de l'enseignement des sciences et technologies et des sciences humaines. Après avoir rappelé le caractère récurrent de la préoccupation envers la contextualisation des apprentissages en sciences et technologies, Abdelkrim Hasni, dans son texte intitulé *Réflexions sur la notion de contextualisation des apprentissages en sciences et technologies : significations, apports et dérives potentielles*, présente la diversité des modalités de contextualisation des apprentissages propres à ce champ disciplinaire. Il aborde ensuite les nombreux défis et dérives associés à son opérationnalisation. Enfin, Johanne Lebrun, dans son texte portant sur les pièges et les défis sous-jacents à la contextualisation et à la problématisation des apprentissages en sciences humaines au primaire, aborde brièvement la question de l'ambiguïté des injonctions curriculaires entourant ces deux notions pour ensuite présenter, à l'aide d'exemples tirés de manuels scolaires, les défis et pièges liés à la nature des contextes d'apprentissages proposés par certains manuels scolaires. Loin d'élucider l'étendue et la portée de la notion de contextualisation, ces courts textes visent plutôt à mettre en exergue, de manière générale, la centralité de cette notion dans le processus enseignement-apprentissage, mais aussi les difficultés liées à son utilisation et à son opérationnalisation. Ils visent aussi à alimenter des réflexions et des travaux futurs sur cette question complexe.

Les contextualisations de la pratique d'enseignement

Yves Lenoir, professeur titulaire, CREAS, Université de Sherbrooke

Poser la question de la contextualisation des savoirs dans le cadre de l'analyse des pratiques d'enseignement impose, du point de vue des travaux de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), la prise en compte d'une triple contextualisation de la situation d'enseignement-apprentissage, notion centrale parce que c'est en son sein que se rencontrent la médiation cognitive mise en œuvre par l'élève dans son rapport aux objets de savoir et la médiation externe, pédagogique-didactique, de

l'enseignant qui porte sur cette médiation cognitive.

La situation d'enseignement-apprentissage se réalise dans des « circonstances » spécifiques, c'est-à-dire dans un espace qui est à la fois physique, significatif, temporel, transitionnel, transactionnel, contextualisé et représentationnel. Nous ne considérons ici que la question de la contextualisation¹.

1 Le texte qui suit est extrait du livre suivant : Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil: Groupéditons.

La situation s'inscrit dans un contexte triple inter-relié : un contexte doublement interne, celui de la discipline scolaire et celui de la classe et de l'école, et un contexte externe à l'école, général et local. Au risque de peut-être quelque peu simplifier, nous considérons que le terme « situé » est également tout à fait approprié pour caractériser cet espace contextuel du fait, comme l'écrivent Baeriswyl et Thévenaz (2001), que « le mot situé signale une focalisation théorique sur les situations de médiation » (p. 397). Ces deux auteurs précisent que « dans l'approche située, la situation d'apprentissage présuppose des interactions qui favorisent l'engagement de l'apprenant » (*Ibid.*, p. 399). Selon Brown, Collins et Duguid (1989), qui favorisent le recours à des « activités authentiques »² assurant le lien entre le savoir et l'agir, la connaissance, tout comme l'apprentissage, est située parce qu'elle repose sur des représentations « déictiques à la manière du langage. C'est-à-dire qu'elles dépendent du contexte » et qu'elles sont « en partie un produit de l'activité, du contexte, et de la culture dans laquelle elle [la connaissance] est développée et utilisée ». La contextualisation d'une situation d'enseignement-apprentissage doit donc être appréhendée sous plusieurs angles.

Notons tout d'abord, ainsi que le remarquent Py et Grossen (1997), que la notion de contexte est polysémique et a fait l'objet de nombreuses tentatives de conceptualisation. Au-delà de la reconnaissance que le contexte n'est pas un simple contenant au sein duquel des sujets interagissent verbalement et en actes, mais qu'il n'existe et évolue que par leurs interactions, il y a lieu de préciser la notion de « contextes actifs à travers des processus de contextualisation » et à rejoindre ainsi Bru (2004, p. 75).

La contextualisation des points de vue psychologique et didactique

Il importe dès lors de considérer, premièrement, sur le plan interne, la contextualisation sous l'angle des didactiques des disciplines scolaires. C'est particulièrement de cette contextualisation

dont il est question dans les programmes d'études et dans les manuels scolaires. Nous retrouvons d'abord la distinction, à visée psychologique, entre contextualisation, recontextualisation, décontextualisation, mise en avant par la psychologie cognitive (Presseau et Frenay, 2004; Tardif, 1999; Tardif et Meirieu, 1996; Tardif et Presseau, 1998), où la contextualisation conduit à développer l'intérêt des élèves et à leur faire saisir l'utilité des apprentissages visés. Puis, par diverses activités du même genre, ceux-ci seront amenés à appliquer les nouveaux savoirs qui feront ressortir leur utilité. Enfin, la décontextualisation est la phase d'abstraction et de généralisation de ces savoirs qui pourront être appliqués dans des contextes distincts. Il s'agit ici de l'approche en termes de transfert des connaissances.

Par contre, le processus « contextualisation, décontextualisation, recontextualisation » est propre à la didactisation des savoirs qui passe par la dévolution et l'institutionnalisation (Brousseau, 1998). Chez Brousseau, les étapes de décontextualisation et de recontextualisation assurent la possibilité pour les élèves de prendre de la distance par rapport à des situations adidactiques et de construire du sens au regard de la situation mathématique tout en stabilisant leurs nouveaux acquis.

D'une part, en-deçà de ce processus didactique, nous pensons nécessaire de considérer la contextualisation en fonction des disciplines scolaires du fait que le contexte fait partie du contenu d'enseignement, ce qui est souvent le cas en sciences et en sciences humaines et sociales³, sinon en arts, alors qu'il peut avoir seulement une fonction utilitaire en maintes occasions. D'autre part, la contextualisation ne peut être un simple habillage de la situation, habillage qui n'a rien à voir avec une problématisation et qui conduit alors à des aberrations. Le danger d'en rester au sens commun, de proposer un contexte irréaliste, fictif, strictement utilitariste, des mises en situation distrayantes (dans les deux sens du terme) mais inappropriées, etc., a alors des effets pervers⁴. Un exemple parmi mille : dans une approche par

« [...] la notion de contexte est polysémique et a fait l'objet de nombreuses tentatives de conceptualisation. »

2 Par « activités authentiques », nous entendons qu'elles font sens aux élèves des points de vue social, épistémique et psychologique et non qu'elles soient obligatoirement ancrées dans la vie quotidienne, en dehors de la réalité scolaire. Voir Frenay et Bédard (2004) qui retiennent sept critères pour caractériser un contexte authentique de formation : le respect du contexte de mobilisation; la visée de développement de compétences; des situations complètes et complexes; des contenus pluridisciplinaires (il serait plus juste de dire « multidisciplinaires »); des situations-problèmes multidimensionnelles, diversifiées, ouvertes sur des solutions/conclusions/interprétations multiples.

3 Par exemple, il n'est pas possible de comprendre le rôle de la papauté au cours de la Seconde Guerre mondiale sans une contextualisation à la fois politique et culturelle qui tient compte des tensions (et des enjeux) de l'époque entre les idéologies libérale, nazie et communiste.

4 En mathématiques, voir par exemple Bansilal (2009) et Boaler (1993), qui présentent plusieurs utilisations inappropriées du contexte, ce dernier n'aidant en rien à la compréhension de problèmes mathématiques.

projet au primaire, la situation retenue consistait en la préparation d'un voyage à Vancouver. Très rapidement, les activités ont été centrées sur les questions du financement, de la planification, etc., et les contenus d'apprentissage en mathématiques, en géographie, en français, etc., ont été complètement écartés en classe pour pouvoir répondre à la complexité et à l'urgence des problèmes matériels directement reliés au déplacement et au séjour. Pour sa part, Fabre (2007) constate la tendance à la chosification des savoirs à travers une (pseudo) « dialectique de décontextualisation et de recontextualisation nécessaire du savoir » (p. 72), car le processus de questionnement a été évacué et les concepts en jeu sont réduits à des mots de vocabulaire ou à des faits évidents à apprendre.

Or, dans une situation d'enseignement-apprentissage, la contextualisation doit être porteuse du savoir à considérer et imprégnée de culture⁵, par là être insérée dans le social-historique et dans la réalité sociale, c'est-à-dire être ancrée dans les fonctions de sens et de valeur précédemment traitées. Si non, le savoir dispensé est un savoir cristallisé, morcelé et inerte (Baeryswyl et Thévenaz, 2001).

La contextualisation intra-interactionnelle

Il importe aussi de considérer, deuxièmement, toujours sur le plan interne, le contexte intra-interactionnel. Les interactions se déroulent dans la classe dans un contexte spécifique. Py et Gossen (1997), se référant à Goodwin et Duranti (1992), distinguent « l'élément focal » (*focal event*), qui « renvoie aux éléments sur lesquels les participants focalisent leur attention » (p. 10), du « contexte » (*frame*), qui caractérise « le champ d'action dans lequel cet événement focal prend place » (p. 10) et qui se réfère à la situation elle-même d'enseignement-apprentissage. Cette notion « d'élément focal » pourrait permettre de différencier les préoccupations des élèves entre eux, les caractéristiques de leur ancrage dans leur

réalité en fonction de leurs expériences de vie, et les préoccupations de l'enseignant au regard de la tâche à accomplir (ce sur quoi nous allons revenir ci-après).

Le contexte externe à l'institution scolaire

Aux contextes didactiques et intra-interactionnel s'ajoute, troisièmement, un contexte externe à l'institution scolaire et dans lequel s'insèrent les élèves. Ce contexte, à la fois général, relatif à la société, et local, relatif au milieu⁶ de l'école, ne peut être négligé, car il influe sur les interactions qui s'actualisent au sein de la situation d'enseignement-apprentissage. Ce contexte externe est lui aussi composite, multidimensionnel, car il est constitué de facteurs sociaux, culturels, politiques, économiques, idéologiques, religieux, institutionnels, etc. Il est également multiréférencié, car s'il est permis de circonscrire globalement les caractéristiques du milieu dans lequel s'insère une école et de fournir par là, par exemple, des indices intéressants sur le degré de défavorisation socioéconomique et culturelle de la population de ce milieu, il existe des différences notoires à considérer entre les milieux familiaux dans lesquels vivent les élèves. Il importe dès lors, sur ce plan contextuel local, de considérer les caractéristiques du milieu sur ces différents plans, entre autres à partir des indices de défavorisation, des caractéristiques contextuelles familiales, mais aussi les représentations des enseignants au regard de ce milieu, des caractéristiques de ses élèves et des attentes institutionnelles et parentales.

Nous postulons en conséquence la nécessité d'un ancrage – d'une contextualisation externe qui se réfère à la fonction de valeur précédemment traitée – dans la réalité sociale qui pourra conduire à une problématisation sur le plan cognitif, ce que permet la contextualisation disciplinaire et intra-interactionnelle. Il importe alors de savoir si l'élève perçoit les situations d'apprentissage comme leur mise en œuvre applicationniste, tech-



5 Moro (2001) mentionne qu'il importe, dans les situations d'enseignement-apprentissage, de considérer « la culture en tant que procès constitutif de l'apprentissage et de la cognition » (p. 499).

6 Milieu et environnement sont deux concepts généralement pris comme des synonymes. Pourtant, alors que le concept d'environnement émane des sciences de la nature (écologie, physique, etc.), le concept de milieu appartient aux sciences humaines et sociales et se définit, ainsi que le fait Not (1973), comme « une structure des interrelations dont l'équilibre est déterminé par les actions et réactions des éléments qu'elle englobe » (p. 18) et au sein de laquelle vivent les sujets concernés. Ils en sont des éléments constitutifs en rapport avec d'autres éléments humains, sociaux et physiques. Le milieu nous paraît en conséquence, « par sa combinaison du temporel, du spatial et des rapports sociaux » (Lenoir, 1991, p. 54), d'usage plus approprié que celui d'environnement. Il importe donc de distinguer entre ce qui entoure les sujets humains, les éléments avec lesquels ils ont des interactions, et leur insertion comme partie prenante dans la réalité sociale et constitutive de celle-ci. Des auteurs comme Best (1973) et Not (1973), ou encore la pédagogie de l'éveil (Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, 1971, 1978), ont bien mis en évidence la nécessité de prendre en compte la complexité contextuelle dans laquelle s'insère la double médiation et se conçoit une situation problématique.

niciste, à partir des tâches prescrites, ou s'il les appréhende comme des possibilités d'activation de processus cognitifs. À cet égard, Bautier, Charlot et Rochex (2000) ont parlé de deux logiques différenciatrices du rapport au savoir. Bisault (2011) met en évidence les problèmes d'interprétation des tâches scolaires par les élèves du primaire en montrant l'adoption par certains d'entre eux d'un « point de vue domestique ». Le piège est bien réel pour des élèves de verser dans des lectures exclusivement relationnelles, affectives, domestiques, etc., de la situation contextualisée. Ainsi, pourquoi devrait-on s'intéresser aux différents prix du riz (Basmati, sauvage, à grains longs, etc.) quand à la maison on n'en mange pas ? Bref, pourquoi devrait-on répondre à une question qui ne fait pas sens cognitivement, subjectivement et socialement ?

Nous avons déjà rappelé que nos travaux (Lenoir, 2006) et ceux de Rey (2007), qui parlent de « malentendus », montrent que, si ce triple contexte est absent ou s'il n'est pas appréhendé par les enseignants et par les élèves, ceux-ci risquent d'interpréter différemment les consignes et les tâches émises par leur enseignant, du fait qu'ils ne décodent pas la tâche scolaire inscrite au sein de la situation, celle d'élève et non d'enfant, qui est attendue d'eux, car ils ne percevraient que la face visible (externe) de la tâche à accomplir. Ou encore, ils sont amenés à n'attribuer aucun sens à la situation ou à la tâche elle-même (le contexte interne) et ils perdent intérêt et volonté à investir dans le traitement attendu; bref, ils « décrochent ».

Il faut ajouter que ces dimensions contextuelles disciplinaires, intra-interactionnelles et externes se complètent par d'autres dimensions contextuelles internes, propres à la dynamique du processus temporel d'enseignement-apprentissage : une contextualisation organisationnelle et une contextualisation disciplinaire. Nous entendons par là la prise en compte de l'année d'enseignement, du moment de l'année considéré, de l'inscription des activités dans la planification de l'enseignement des contenus curriculaires, du type d'activité (monodisciplinaire ou multidisciplinaire), de son format (activité ponctuelle, répétitive, continue), de la ou des disciplines scolaires concernées, etc.

Le tableau 1 présente une synthèse des différentes dimensions relatives au contexte que nous venons de mentionner.

**Le tableau 1 est
présenté sur la page
suivante**

Tableau 1 : Différentes dimensions relatives au contexte

Dimensions contextuelles externes (générales, relatives à la société)	Caractéristiques de la société	Socio-économiques : caractérisation des conditions de vie de la population
		Politiques : régime politique; contexte sociohistorique
		Culturelles : spécificités ethniques, religieuses, linguistiques
		Éducatives : organisation du système scolaire; finalités de l'enseignement primaire
	Caractéristiques des enseignants	Formation des enseignants : formation initiale; formation continue Sélection des enseignants
Dimensions contextuelles externes (locales)	Caractéristiques du milieu	Économiques : caractérisation des conditions de vie de la population concernée
		Culturelles : spécificités ethniques, religieuses, linguistiques
		Sociales : niveau de scolarité des parents; indice de (dé)favorisation des écoles
	Caractéristiques des enseignants	Représentations des caractéristiques du milieu, des élèves, des attentes institutionnelles et parentales, etc.
	Caractéristiques des élèves	Sociales
Psychologiques		
Culturelles		
Religieuses		
Contextualisation didactique	Spécificités disciplinaires	Contextualisation Décontextualisation Recontextualisation
	Ancrage dans les fonctions de sens et de valeur	
Contextualisation organisationnelle	Année d'enseignement	
	Moment de l'année	
	Inscription de l'activité dans la planification	
Contextualisation disciplinaire	Type d'activité	Monodisciplinaire
		Multidisciplinaire
	Discipline(s) concernée(s)	
	Format	Activité ponctuelle
		Activité répétitive
Activité continue		
Contextualisation intra-interactionnelle de l'activité	Contexte interne	Cadre d'action (situation)
		Autre contextualisation
	Élément focal	Objectif(s) sur le(s)quel(s) porte l'attention
		Ancrage dans le réel (expérience de vie, milieu, etc.)



Références

- Baeriswyl, F. et Thévenaz, T. (2001). État des lieux et perspective de la cognition et de l'apprentissage situés. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 395-405.
- Bansilal, S. (2009). The use of real life contexts in the CTA : Some unintended consequences. *Pythagoras*, 69, 17-27. Article disponible à l'adresse <<http://www.pythagoras.org.za/index.php/pythagoras/article/view/42>>.
- Bautier, É., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 179-188). Paris : Éditions La Découverte.
- Best, F. (1973). *Pour une pédagogie de l'éveil*. Paris : Armand Colin.
- Bisault, J. (2011). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire. Modélisation des moments scolaires à visée scientifique*. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Cachan, École normale supérieure de Cachan.
- Boaler, J. (1993). The role of contexts in the mathematics classroom : Do they make mathematics more real ? *For the learning of Mathematics*, 13(2), 12-17.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Brown, J.S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. Article disponible à l'adresse <<http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/museumeducation/situated.html>>. Traduction en français disponible à l'adresse <<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-401.htm>>.
- Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. In J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 63-76). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Fabre, M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie*, 161, 69-78.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 241-268). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Goodwin, C. et Duranti, M.H. (1992). Rethinking context : An introduction. In A. Duranti et C. Goodwin (dir.), *Rethinking context : Language as an interactive phenomenon* (p. 1-42). Cambridge : Cambridge University Press.
- Institut national de recherche et de documentation pédagogiques (1971). *Les activités d'éveil à dominante intellectuelle au cours préparatoire*. Paris : INRDP, Département de la recherche pédagogique.
- Institut national de recherche pédagogique (1978). *Activités d'éveil. Sciences sociales à l'école élémentaire. Recherche et exemples d'activités au cours élémentaire (CE¹ et CE²)*. Paris : INRP.
- Lenoir, Y. (1991). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogies*, 4, 43-102.
- 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. *Raisons éducatives*, 10, 119-141.
- Moro, C. (2001). La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 493-512.
- Not, L. (1973). *Qu'est-ce que l'étude du milieu ?* Paris : Le Centurion.
- Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Py, B. et Grossen, M. (1997). Interactions, médiations et pratiques sociales. In M. Grossen et B. Py (dir.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (p. 1-21). Berne : Peter Lang.
- Rey, B. (2007). *Situations et savoirs dans la pratique de classe*. Texte de la communication lors du symposium Le concept de situation dans les pratiques d'enseignement : une approche individuelle ou collective ?, 10^e Rencontres du Réseau REF, Sherbrooke, 9-10 octobre 2007.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- Tardif, J. et Presseau, A. (1998). Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie pédagogique*, 98, 39-45.