

Contextualisation et problématisation des apprentissages en sciences humaines au primaire : pièges et défis

Johanne Lebrun, professeure en didactique des sciences humaines, CREAS, Université de Sherbrooke

La double injonction curriculaire quant à la problématisation et à la contextualisation des apprentissages qui caractérise la plupart des curriculums actuels soulève un certain nombre de questions quant aux fonctions et aux modalités opératoires qui y sont associées, mais également quant à son ancrage dans la vie courante. Que ce soit par l'entremise des domaines généraux de formation (ministère de l'Éducation, 2001) ou par les multiples appels des programmes de formation du primaire à l'établissement de liens avec la réalité des élèves, les situations de vie, qu'elles soient domestiques, professionnelles ou sociales, s'invitent désormais avec plus d'insistance à l'école. Or, les modèles traditionnels disciplinaires ne prédisposent pas l'histoire et la géographie à adopter des perspectives d'apprentissage s'appuyant sur des situations d'apprentissage contextualisées et problématisées. La mémorisation de savoirs propositionnels considérés comme vrais, incontestables selon « une trame continue » (Lucas, 2001, p. 29) de nature chronologique, pour l'histoire, (Bruter, 1997) et selon « le paradigme de l'inventaire nomenclatural » (Clerc, 2005, p. 18), pour la géographie, ont été – et sont encore partiellement – au cœur des processus d'enseignement apprentissage de ces deux disciplines (Audigier, 1997; Tutiaux-Guillon, 2006).



Ce texte présente une réflexion autour de l'importance du contexte dans la problématisation des apprentissages disciplinaires. Après avoir circonscrit sommairement les appuis théoriques qui fondent notre position quant aux construits de situation, de contexte et de problématisation des apprentissages, les propos porteront sur les défis et les pièges entourant la contextualisation des apprentissages en sciences humaines au primaire sur la base d'exemples extraits de manuels scolaires.

Situation et contexte

Quéré (1997), dans le cadre d'une réflexion menée sur l'action située, pose le contexte comme « le champ en fonction duquel une action, un geste, une parole, un événement ou un objet acquiert une intelligibilité, un sens, une individualité » (p. 184). Il ajoute que « le contexte c'est aussi

l'ensemble des éléments singuliers (d'information, de savoir, de sens, de perception) sur lesquels on se règle pour produire une action et revendiquer son caractère approprié » (*Ibid.*). Zask (2008), qui s'appuie sur les travaux de Dewey, établit quant à lui une distinction entre la situation qui se prête à l'action et à l'interaction et le contexte qui renvoie à « l'ensemble des conditions qui limitent l'action » (p. 315). Le contexte représente donc à la fois les contours et l'arrière-plan de la situation. Dit autrement, le contexte pose les contraintes qui renvoient aux éléments déterminés des situations et celles-ci sont indissociables du contexte dans lequel elles prennent forme. En ce sens, le contexte d'inscription des apprentissages disciplinaires déterminera en grande partie le champ où les actions et interactions des élèves se dérouleront, ainsi que les visées qui les orienteront.

Problématisation et contextualisation

Fabre (1999, 2005), qui s'appuie sur les travaux de Deleuze (1968), identifie trois fonctions à la problématisation, chacune de ces fonctions mobilisant une dimension constitutive du sens : la fonction de signification (dimension épistémologique), la fonction d'expression (dimension psychologique), la fonction de référence (dimension sociale). La fonction de signification, qui renvoie à la dimension épistémologique, rappelle que la problématisation doit conduire à des apprentissages disciplinaires pertinents, valides et exacts. Elle doit donc s'inscrire dans un domaine conceptuel spécifique à la discipline concernée. La fonction d'expression ou de manifestation (la dimension psychologique) renvoie à la fonctionnalité du savoir pour le sujet qui s'interroge. La problématisation doit s'appuyer sur des référents qui ont du sens pour l'élève. Enfin, la fonction de référence (la dimension sociale) renvoie à la résonance par rapport à la réalité sociale et aux enjeux sociaux. Selon Fabre (*Ibid.*), réduire la question du sens dans la pratique d'enseignement à une ou deux de ces dimensions, quelles qu'elles soient, et occulter de ce fait l'une ou les deux autres, va influencer de façon significative, soit sur le savoir, soit sur l'apprentissage, soit sur la portée sociale du savoir et des apprentissages, c'est-à-dire sur leur utilité sociale au sens large. La question du sens renvoie ainsi à la nécessité d'un contexte d'ap-

prentissage s'ancrant à la fois à la discipline scolaire et à ses principes d'intelligibilité, à l'élève et à la société.

Le programme d'études en sciences humaines (ministère de l'Éducation, 2001) s'ancre aux trois dimensions du sens. La perspective disciplinaire est centrée sur l'interrogation des dynamiques sociospatiales, et non plus sur l'énumération de réalités sociospatiales. Le processus d'aménagement et d'exploitation du cadre de vie naturel des sociétés ainsi que les raisons expliquant la diversité des processus et des résultats de cette anthropisation sont désormais au cœur des apprentissages visés en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté. On y précise que la géographie « ne se limite plus, dans son analyse du rapport entre la nature et l'être humain, à l'étude systématique et compartimentée des espaces terrestres. Elle s'intéresse aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace [...] la géographie permet de répondre à trois questions essentielles : Comment s'organise un espace social? Comment les sociétés s'intègrent-elles dans les écosystèmes? Comment un espace social se différencie-t-il et comment ces différenciations sont-elles vécues par les humains » (p. 170). L'histoire ne se résume pas « à l'étude systématique des faits du passé, encore moins à leur simple mémorisation. Par ailleurs, la recherche de liens entre le présent et des réalités du passé induit un traitement des faits qui va dans le sens de la continuité, concept de base en histoire » (*Ibid.*). Ainsi, telle que véhiculée implicitement dans les prescriptions ministérielles, la problématisation sous-tend un arrimage entre la dimension psychologique (les interprétations des élèves quant aux dynamiques sociospatiales, lesquelles interprétations s'appuient sur le savoir expérientiel et les acquis disciplinaires), la dimension épistémologique (la trame conceptuelle des dynamiques sociospatiales) et la dimension sociale (la réalité sociale et les enjeux sociaux sous-jacents aux dynamiques sociospatiales).

Les contextes d'apprentissage proposés par deux manuels scolaires

Les exemples sont tirés des deux seuls ensembles didactiques du 3^e cycle du primaire qui utilisent explicitement le terme de situation problème ou de problème : *Sur la piste* (2003) et *En temps et lieux* (2005). Les tableaux 1 et 2 présentent le libellé des situations problèmes ou pro-

blèmes proposés aux élèves de 5^e année.

Tableau 1 : Situations problèmes proposées par En temps et lieux¹

- « Dans ce module, tu vas découvrir le Canada en 1820. Tu verras les changements survenus dans la société canadienne entre 1745 et 1820. Tu auras à répondre à la question suivante: Ces changements ont-ils amené les habitants à participer aux décisions? » (module 1, p. 8);
- « Ton défi sera de trouver les principaux changements survenus à l'époque et leur influence sur le mode de vie des habitants » (module 2, p. 8);
- « Ton défi sera de trouver si le gouvernement et les élus influencent le mode de vie des habitants de l'époque et s'ils répondent aux différents besoins de la société » (module 3, p.8);
- « Ton défi sera de découvrir comment l'immigration a contribué au développement de l'ouest du Canada. Tu devras déterminer si le rôle des immigrants a été le même pour le développement de l'ouest du pays que pour celui du Québec » (module 4, p. 8).

Les situations dites problèmes proposées par *En temps et Lieux* (2005) (tableau 1) se résument à la présentation de la tâche à effectuer. En outre, les contextes de ces situations inscrivent les apprentissages disciplinaires dans une perspective descriptive et expositive sans aucune prise en considération des dimensions psychologique et sociale. Quant aux problèmes proposés par *Sur la piste* (2003) (tableau 2), ils présentent des contextes qui inscrivent les apprentissages disciplinaires soit dans une perspective descriptive (ex. : Comment les Québécois vivaient-ils vers 1905?) en mettant l'emphase sur la mise en forme des savoirs disciplinaires (ex. : réaliser un album, un kiosque, etc.), soit dans une perspective plus interprétative qui sollicite l'élève (ex.: Si tu étais immigrant, où irais-tu t'installer?), mais où la sollicitation demeure en grande partie en marge des apprentissages disciplinaires visés puisque le but de l'activité est « de découvrir la diversité des sociétés canadiennes des Prairies et de la côte Ouest vers 1905 ».

Tableau 2 : Problèmes proposés par Sur la piste²

- « Comment les Québécois vivaient-ils vers 1905? Ton défi : Réaliser un album qui rendra compte de la société québécoise vers 1905 » (manuel A, dossier 1, p. 5 et 6);
- « Que s'est-il passé pour que la société cana-

« Le processus d'aménagement et d'exploitation du cadre de vie naturel des sociétés ainsi que les raisons expliquant la diversité des processus et des résultats de cette anthropisation sont désormais au cœur des apprentissages visés en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté. »

1 Leblanc, G., Sarrasin, L. et Robitaille, J. (2005). *En temps et lieux. Guides d'enseignement A et B*. Montréal : Chenelière éducation.

2 Bernier, B., Davignon, M.-F. et Saint-Martin, J. (2003). *Sur la piste. Manuels A et B*. Montréal : ERPI.

« En l'absence d'une clarification conceptuelle, les appels à la contextualisation et à la problématisation des apprentissages au sens didactique (rattachés à la construction de savoirs) risquent de conduire à des variantes importantes dans l'usage de ces notions. »

dienne de 1905 soit si différente de celle de 1745. Ton défi : En équipe de coopération, présenter une rétrospective qui rendra compte des changements dans la société canadienne entre 1745 et 1905 » (manuel A, dossier 2, p. 13 et 14);

- « Si tu étais un immigrant ou une immigrante, où irais-tu t'installerais-tu, dans les Prairies ou sur la côte Ouest? Pourquoi? Ton défi : Dans un débat, confronter son choix d'une société avec celui des autres élèves pour découvrir la diversité des sociétés canadiennes des Prairies et de la côte Ouest vers 1905 (Manuel A, dossier 3, p. 21-22);
- « Comment découvrir la diversité des sociétés canadiennes vers 1905? Ton défi : Comparer des sociétés canadiennes de 1905 au cours d'un rallye à travers des kiosques d'information » (Manuel A, dossier 4, p. 26-27).

Pièges et défis

Ces exemples illustrent les pièges d'une contextualisation qui oriente les actions et interactions des élèves vers des éléments de mise en forme ou d'appropriation des savoirs. Une substitution s'opère alors entre la mise en activité de l'élève et les objets d'études et d'apprentissages. La forme prend le pas sur le contenu. L'obstacle à franchir n'est pas de nature conceptuelle, il est plutôt en

lien avec la mise en forme des apprentissages. En ce sens, la régulation de l'enseignant risque de porter également sur la forme plutôt que sur le contenu. Toutefois, force est de reconnaître que générer des apprentissages de nature disciplinaire (dimension épistémologique) à partir de références et d'inférences adisciplinaires (dimensions psychologique et sociale) n'est pas une tâche aisée pour un enseignant généraliste. Par ailleurs, les notions de contextualisation et de problématisation renvoient à des visées ambiguës. Est-ce pour « mieux transmettre des savoirs disciplinaires en les contextualisant dans les situations de la vie courante des apprenants, ce qui permet aux apprenants de donner du sens à ce qu'ils apprennent? Ou pour faire de l'expérience de la vie des apprenants le point de départ des situations d'enseignement/apprentissage? », comme le souligne Masciotra (2010, p. 1). En l'absence d'une clarification conceptuelle, les appels à la contextualisation et à la problématisation des apprentissages au sens didactique (rattaché à la construction de savoirs) risquent de conduire à des variantes importantes dans l'usage de ces notions.

Références

- Audigier, F. (1997). Histoire et géographie, un modèle pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, (25), 9-21.
- Bruter, A. (1997). *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris : Belin.
- Clerc, P. (2005). *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Deleuze, G. (1968). *Logique du sens*. Paris : Éditions de Minuit.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 53-66.
- Lucas, N. (2001). *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Masciotra, D. (2010). L'expérience en action : La clé d'une approche dite située. In D. Masciotra, F. Medzo et Ph. Jonnaert, *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards* (p. 13-29). Montréal : Cahiers 111 ACFAS.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée? *Réseaux*, 15(85), 163-192.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des questions vives en histoire-géographie. In A. Legardez et L. Simoneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (p. 119-135). Paris: ESF.
- Zask, J. (2008). Situation ou contexte? Une lecture de Dewey. *Revue internationale de philosophie*, 3(245), 313-328.