

Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines ?

Johanne Lebrun
Université de Sherbrooke

Résumé

Le texte¹ présente une analyse de la problématisation sous-jacente aux mises en situation proposées pour l'étude de la diversité des Autochtones vers 1980 dans cinq collections de manuels scolaires. L'analyse caractérise les fonctions et les dimensions associées à la problématisation. Les résultats révèlent la prédominance des fonctions de guidance et d'intéressement ainsi que la sollicitation des dimensions épistémologique et psychologique dans une perspective descriptive. La problématisation est ainsi centrée sur une exposition du savoir soutenue par une mise en scène qui se veut attrayante pour l'élève, mais qui demeure en marge du savoir.

Mots clés : Problématisation, enseignement de l'histoire-géographie, manuels scolaires, enseignement primaire

1 Le texte s'inscrit dans le cadre des travaux d'une recherche subventionnée : La problématisation des apprentissages au primaire : le point de vue des formateurs, des futurs enseignants et des manuels scolaires (CRSH 2009-2012, Programme de recherche ordinaire, n° 410-2009-1684 sous la direction de Johanne Lebrun, cochercheurs : Abdelkrim Hasni, Marie-Pier Morin et Yves Lenoir).

Abstract

This text presents an analysis of the situation scenarios proposed to study Aboriginal diversity around 1980 in five series of humanities textbooks. The analysis characterizes the functions and dimensions associated with problematization. The study's results reveal a predominance of the functions of guidance and of stimulating interest, as well as the mobilization of epistemological and psychological dimensions from a descriptive standpoint. As a result, the problematizing involved is centred on a presentation of knowledge arranged in a way that is intended to be appealing to students, but that remains situated on the sidelines of knowledge.

Keywords : Problematization, teaching of history-geography, school textbooks, primary education

Introduction

Comme le rappelle Benoit (2005), « problème, problématique, problématiser, problématiation, ces mots et d'autres dérivés de problèmes sont à la mode et largement diffusés, avec un tel caractère d'évidence que très souvent on ne les définit pas » (p. 34). Andler (1987) abonde dans le même sens en soulignant qu'il existe un « panproblématisme purement verbal, qui consiste à employer le mot problème de manière floue, pour désigner indifféremment l'obstacle, la résistance rencontrée, voire simplement la tâche à accomplir » (p. 120). Si la pertinence de la problématisation ne fait guère de doute du point de vue de la signification des apprentissages disciplinaires pour l'élève comme le relèvent maintes recherches (ex.: De Vecchi & Carnola-Magnaldi, 2002; Fabre, 1999, 2005, 2006; Jonnaert, 2006; Orange, 2006; Peterfalvi, 2006), les modalités de son opérationnalisation demeurent problématiques, d'une part en raison de l'imprécision qui l'entoure et, d'autre part, de la disparité des modèles et des visées auxquelles elle se réfère. En effet, de nombreuses perspectives existent quant à la problématisation des apprentissages. À titre d'exemple, Fabre (1999) retrace trois typologies des « formes problèmes »: forme normative, forme incitative, forme appropriative; forme transmission, forme investigation, forme investigation et structuration; forme réponse, forme problème et forme situation-problème. Ainsi, la double injonction quant à la problématisation et à la contextualisation des apprentissages qui caractérise la plupart des curriculums actuels soulève un certain nombre de questions notamment quant aux fonctions et aux modalités opératoires qui y sont associées. Ces questions sont particulièrement cruciales en enseignement de l'histoire et de la géographie où les modèles traditionnels disciplinaires ne prédisposent pas ces deux disciplines à adopter des perspectives d'apprentissage s'appuyant sur des démarches problématiques. En effet, 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, 2002, 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).

Au Québec, la réforme éducative amorcée depuis plus d'une décennie n'échappe pas aux appels à la problématisation et aux apprentissages situés. Dans le programme des sciences humaines du primaire (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté) (Ministère de l'Éducation, 2001), ce sont principalement les vocables de problème et de démarche de résolution de problème qui sont utilisés : « Construire sa représentation de

l'espace, du temps et de la société appelle une démarche de résolution de problèmes » (p. 166) ; « L'élève doit exploiter l'information, résoudre des problèmes et exercer son jugement critique » (p. 172) ; « Prendre connaissance d'un problème, définir le problème » (p. 186). Les manuels scolaires sont également interpellés pour mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage (SEA) problématisées et référant à la vie courante. Plusieurs critères de conception et d'évaluation des manuels scolaires renvoient implicitement à la problématisation des apprentissages. Par exemple, les manuels sont tenus de présenter des SEA :

- qui favorisent le questionnement chez l'élève;
- qui favorisent la collaboration et la coopération de l'élève avec ses pairs pour la résolution de situations d'apprentissage complexes;
- qui permettent à l'élève d'établir des liens entre ses apprentissages scolaires, les situations de sa vie quotidienne et divers phénomènes sociaux (ministère de l'Éducation, 2004).

Bien peu de paramètres didactiques sont toutefois fournis afin de caractériser et de baliser la mise en place de problèmes et d'une démarche de résolution de problème dans les manuels scolaires et dans les classes. Tout au plus, le programme d'études (ministère de l'Éducation, 2001) mentionne-t-il que pour développer les compétences prescrites, l'élève doit suivre la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire qui comporte les étapes suivantes : prendre connaissance d'un problème; s'interroger, se questionner; planifier une recherche; cueillir et traiter l'information; organiser l'information et communiquer les résultats de sa recherche. L'absence de clarification conceptuelle quant au sens didactique (rattaché à la construction de savoirs) sous-jacent aux vocables de problèmes et de démarche de résolution de problème risque de conduire à des variantes dans l'opérationnalisation suggérée par les manuels scolaires.

De manière à circonscrire les caractéristiques de la problématisation proposée dans les manuels scolaires, l'article présente une analyse des mises en situation suggérées dans les cinq collections de manuels scolaires approuvés² pour le 3^e cycle du primaire³

2 Au Québec, les manuels scolaires, que le ministère de l'Éducation désigne sous le vocable d'ensemble didactique et qui comprennent un ou plusieurs guides d'enseignement, un ou plusieurs manuels de l'élève, et possiblement des compléments numériques font l'objet d'une évaluation en vue de leur approbation. Seuls les manuels scolaires ayant obtenu le sceau d'approbation ministériel peuvent être utilisés en classe.

3 Le troisième cycle (5^e et 6^e année) s'adresse à des élèves de 10 et 11 ans.

pour l'étude de la diversité des organisations socio-spatiales des Inuits et des Micmacs vers 1980. Le choix de cette thématique repose sur son fort potentiel de problématisation. En effet, les revendications autonomistes des Autochtones et des Inuits⁴ représentent un sujet d'actualité fortement médiatisé et controversé au Québec. Ces revendications renvoient à des enjeux territoriaux, politiques et économiques, dont les élèves de 6^e année sont susceptibles d'avoir eu des échos. Il s'agit ainsi d'une thématique qui rejoint la notion de question socialement vive (Legardez & Simoneaux, 2006). Par ailleurs, l'analyse de ces deux sociétés qui est effectuée en 6^e année peut s'appuyer sur la mobilisation et le réinvestissement des acquis des élèves quant aux dynamiques socio-spatiales des sociétés dont l'étude est prescrite lors des années précédentes. Ce sont en effet les mêmes compétences qui sont développées au cours des 2^e et 3^e cycles du primaire. Par ailleurs, au cours du 2^e cycle, les élèves ont étudié l'organisation socio-spatiale des Autochtones avant la colonisation européenne, puis les changements qui ont marqué cette organisation après deux siècles de présence européenne.

L'analyse s'appuie sur les dimensions constitutives du sens telles que développées par Fabre (1999, 2005). Cette assise conceptuelle est brièvement décrite à la partie suivante. La description des procédures méthodologiques est suivie par la présentation des résultats de l'analyse des mises en situation proposées dans les cinq collections. Ceux-ci font l'objet d'une discussion à la partie subséquente.

Éléments du cadre conceptuel : les dimensions constitutives du sens

Fabre (1999, 2005) qui s'appuie sur les travaux de Deleuze (1969), 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

4 Il est à noter que les Inuits, contrairement aux Micmacs, ne possèdent pas de statut juridique particulier et ne sont pas régis par les dispositions de la Loi sur les Indiens.

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 (1999, 2005), réduire la question du sens dans la pratique d'enseignement à une ou à deux de ses 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.

Les composantes des compétences structurant le programme d'études en sciences humaines aux 2^e et 3^e cycles du primaire (ministère de l'Éducation, 2001) (voir appendice A) renvoient à ces dimensions du sens par l'appel à la prise de position de l'élève et la justification de ses interprétations (dimension psychologique), par les références récurrentes aux dynamiques socio-spatiales (dimension épistémologique) et par la prise en considération des éléments de continuité avec le présent ou encore aux traces des changements sur l'organisation socio-spatiale actuelle (dimension sociale). Le programme d'études précise en outre que la géographie s'intéresse aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace en répondant 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) alors que l'histoire étudie les liens entre le présent et des réalités du passé pour développer le concept de continuité ? La perspective disciplinaire adoptée est donc centrée sur l'interrogation des dynamiques socio-spatiales et non plus sur l'énumération de réalités socio-spatiales. 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. Les changements sont si importants que Laurin (2001) soulève l'idée d'explorer une didactique sociale orientée sur l'apprentissage des grandes questions de société et sur l'utilisation de la structure argumentative du langage géographique et historique.

Ainsi, telle que véhiculée implicitement dans les prescriptions ministérielles, la problématisation sous-tend un arrimage entre la dimension psychologique (les interpréta-

tions des élèves quant aux dynamiques socio-spatiales, lesquelles interprétations s'ancrent à la fois sur le savoir expérientiel et les acquis disciplinaires), la dimension épistémologique (la trame conceptuelle des dynamiques socio-spatiales) et la dimension sociale (la réalité sociale et les enjeux sociaux sous-jacents aux dynamiques socio-spatiales).

L'arrimage entre ces trois dimensions peut s'actualiser dans de multiples variantes. Par exemple, l'étude de la diversité des organisations socio-spatiales des Inuits et des Micmacs peut s'amorcer par une brève description de leur situation géographique distincte pour ensuite interpeller les élèves quant à leur interprétation des incidences de cette situation géographique sur leur développement et leur intégration économique à la société québécoise. L'étude peut aussi débiter par un questionnement en lien avec l'incidence des spécificités culturelles propres à ces sociétés sur leur organisation sociale et territoriale ainsi que sur leur intégration à la société québécoise. Bref, la problématisation, quel que soit l'angle d'entrée repose sur ce triple ancrage qui inscrit dès le départ les apprentissages dans la perspective de l'interprétation plutôt que de la description. En ce sens, il ne s'agit plus d'amorcer les apprentissages en demandant à l'élève ce qu'il connaît des sociétés à l'étude, mais de solliciter sa grille de lecture des dynamiques socio-spatiales spécifiques à ces sociétés.

Précisions méthodologiques

L'analyse englobe les cinq ensembles didactiques approuvés pour le 3^e cycle du primaire (voir appendice B). Ce sont les guides d'enseignement ou guides pédagogiques qui ont fait l'objet de l'analyse puisqu'ils contiennent une partie théorique consacrée à la présentation des fondements psychologique, didactique, pédagogique et évaluatif ainsi que la description des tâches de l'élève, des supports didactiques, du cheminement que l'élève doit parcourir ainsi que les mesures d'accompagnement suggérées à l'enseignant.

Les guides d'enseignement ont fait l'objet d'une double analyse. Le premier niveau d'analyse touche le discours introductif explicite des guides de l'enseignant au sujet de la problématisation. Les passages référant explicitement à la problématisation (situation-problème, problème, démarche de résolution de problème) ont été relevés et caractérisés. Ces éléments de discours servent à jeter un premier regard sur les fonctions de la problématisation. La procédure d'analyse retenue repose sur une grille d'analyse

thématique mixte où une partie des catégories analytiques découle de la structure conceptuelle de référence alors qu'une autre partie émerge du matériel analysé (Boyatzis, 1998; Landry, 1998). Ainsi, aux fonctions de signification, d'expression et de référence identifiées par Fabre (1999, 2005) ont été ajoutées une fonction d'intéressement de l'élève par l'entremise de la mise en forme du savoir, une fonction de guidance ainsi qu'une fonction méthodologique. Il est à noter que ces fonctions émergentes, contrairement à celles précédemment identifiées ne placent pas le savoir au centre de la problématisation. Le deuxième niveau d'analyse porte sur les dimensions considérées dans les mises en situation ou phases de préparation des SEA. Le terme phase de préparation réfère à la terminologie ministérielle. En effet, les critères d'évaluation et d'approbation ministériels (ministère de l'Éducation, 2004) requièrent que les SEA soient structurées selon trois phases : préparation, réalisation, intégration-réinvestissement. Il s'agit ici de scruter le déroulement et les tâches soumises aux élèves lors de la phase de préparation. Le résumé de cette phase est présenté en spécifiant les questions soumises aux élèves ainsi que la description sommaire des documents utilisés comme supports didactiques. Il s'agit par la suite d'identifier les dimensions (épistémologique, psychologique et sociale) sollicitées par cette amorce et de qualifier la perspective sous-jacente à la considération de ces dimensions. Les savoirs disciplinaires interpellés (dimension épistémologique) ont été catégorisés selon qu'ils renvoient à une perspective descriptive et énumérative des caractéristiques naturelles et humaines des sociétés ou à une perspective centrée sur la présentation et l'interrogation des dynamiques socio-spatiales. Les tâches ou questions soumises aux élèves (dimension psychologique) ont été catégorisées selon que les sollicitations étaient de nature descriptive et énumérative ou de nature interprétative. La dimension sociale a été également caractérisée selon qu'elle s'ancre à une perspective descriptive en lien avec un aspect de la réalité sociale ou une perspective interprétative en lien avec les enjeux sociaux. La grille d'analyse est présentée à l'appendice C.

L'analyse comporte des limites importantes qu'il convient de circonscrire. D'une part, elle est limitée à la phase de préparation des SEA. Or, il n'est pas exclu que l'articulation des dimensions varie ou évolue dans les phases subséquentes des SEA. D'autre part, quelles que soient les propositions des manuels scolaires, c'est le mode d'intervention privilégié par l'enseignant qui sera en grande partie garant de la problématisation. La prudence est donc de mise. Néanmoins, la problématisation des apprentissages requiert la mise en place de SEA ouvertes où les paramètres de résolution du problème doivent être déterminés par les élèves.

Présentation des résultats

Les résultats sont présentés en fonction de chacun des ensembles didactiques. Les résultats émanant de l'analyse des propos introductifs du guide d'enseignement sont d'abord présentés suivis des résultats de l'analyse de la phase de préparation.

En temps et lieux

Le guide d'enseignement *En temps et lieux* (2005) aborde explicitement les fonctions sous-jacentes à la présentation de situations-problèmes. On y mentionne que : « L'énoncé d'une situation-problème donne une direction claire aux élèves » (Guide d'enseignement A, p. 11). On ajoute que « Dès le départ, les élèves abordent une situation-problème et un projet qui ont pour but de piquer leur curiosité », ou encore que « Face à une situation-problème, ils sont mis au défi de trouver des solutions créatives dans l'intérêt de la communauté » (p. 12). Ainsi, pour les auteurs de cet ensemble didactique, les situations problèmes ont une fonction de guidance et d'intéressement. La situation-problème aurait également une certaine fonction de référence puisque l'on pose un lien, toutefois non explicité, avec l'intérêt de la communauté. La fonction de signification est quant à elle passée sous silence.

Le tableau 1 présente les propositions du guide d'enseignement pour l'amorce de l'étude de la diversité des Inuits et des Micmacs vers 1980. Les questions de départ se situent sur le terrain du descriptif et la dimension épistémologique considérée relève de la description de caractéristiques naturelles et humaines. La sollicitation de la dimension psychologique relève également du descriptif. Nulle référence explicite aux enjeux sociaux bien que la question du contexte dans lequel les élèves ont entendu parler de l'une ou l'autre des sociétés puisse éventuellement faire émerger cette dimension. Certaines des questions subséquentes en lien avec l'observation et la lecture de documents s'ancrent davantage à la dimension sociale et aux interprétations de l'élève en ce qui a trait à la conservation de la culture autochtone et québécoise. Toutefois, cet ancrage n'est pas explicitement placé sur le terrain des enjeux sociaux et réfère peu aux dynamiques socio-spatiales à l'exception de la question en lien avec les effets des atouts et contraintes du territoire.

On note ainsi un double arrimage de sens : d'abord celui articulant les dimensions épistémologique et psychologique dans une perspective descriptive, puis celui du social et du psychologique dans une perspective plus interprétative pour ce qui est du psychologique, mais sans référence disciplinaire.

Tableau 1: Résumé de la phase de préparation proposée par *En temps et lieux*

Situation-problème: Ton défi sera de démontrer comment les sociétés micmaque et inuite ont conservé leur culture.

Durée : 2 heures

Déroulement:

L'enseignant pose les questions suivantes aux élèves : « Quelles sociétés autochtones du Québec connaissez-vous ? Que savez-vous des Inuits et des Micmacs ? Que savez-vous des ancêtres de ces deux sociétés ? Dans quel contexte avez-vous entendu parler de l'une ou l'autre de ces sociétés ? Quels traits culturels de ces sociétés connaissez-vous ? » L'enseignant fait le lien avec les sociétés algonquienne et iroquoise étudiées au 2^e cycle du primaire. Il fait ensuite lire et observer divers documents (photographies, texte et carte retraçant la migration en provenance de l'Asie, texte sur la culture) en interrogeant les élèves sur : les différences et les ressemblances entre le village inuit et micmac, les effets que peuvent avoir les atouts et les contraintes d'un territoire, le chemin parcouru par leurs ancêtres, les motifs qui ont amené les gens à faire un tel parcours, l'endroit où vivent aujourd'hui les Micmacs et les Inuits, les motifs qui incitent les gens à vouloir conserver leur culture, les principaux défis que ces deux sociétés ont à relever pour conserver leur culture, la réussite de la société québécoise à défendre sa culture, ce qui caractérise leur culture et comment ils la font découvrir aux autres, les éléments culturels qu'ils connaissent déjà et qui caractérisent chacune de ces sociétés, les informations qu'ils aimeraient trouver pour répondre à ces questions. (*Guide d'enseignement B, module 7, p. 14 à 18*).

Sur la piste

Le guide d'enseignement *Sur la piste* (2003) aborde explicitement la notion de situation-problème et de problème. On y trouve sept unités de sens, dont trois en lien avec la fonction d'intéressement :

- « Si la collection *Sur la piste* a opté pour la pédagogie du projet, c'est aussi que celle-ci favorise des situations-problèmes ouvertes où l'élève effectue une recherche et une réalisation concrètes, liées à sa vie quotidienne » (p. 4);

- « Grâce aux situations-problèmes, les élèves perçoivent l'apprentissage non comme des objectifs compartimentés et non signifiants à atteindre, mais bien comme la concrétisation de projets » (p. 12)
- « Les élèves sont invités à cerner le problème à résoudre sous forme de défi » (p. 12).
- Trois autres énoncés sont en relation avec la fonction de manifestation par l'entremise de la mobilisation, de l'expression et de la confrontation des connaissances et de l'interprétation :
- « Diverses situations-problèmes placent les élèves devant un défi qui remet en cause leurs perceptions et leurs connaissances » (p. 12);
- « Il ne s'agit pas de les obliger à affronter un problème énorme, susceptible de les démotiver, mais bien de les placer dans une situation de déséquilibre, qui entraîne un défi, suffisamment grand pour qu'ils soient incités à chercher des solutions » (p. 20);
- « Les situations-problèmes plongent les élèves dans le processus de résolution de problèmes : ils se posent des questions, formulent des hypothèses, élaborent une recherche, etc. Ce faisant, ils construisent leur propre réseau de concepts en greffant de nouvelles techniques ou connaissances à celles qu'ils ont déjà » (p. 12).

Enfin, on retrouve un énoncé en lien avec la fonction méthodologique : « Les élèves cernent le problème à résoudre en se familiarisant avec les différents outils dont ils auront besoin pour réaliser leur projet » (p. 12).

Les résultats de l'analyse de la phase de préparation (tableau 2) montrent toutefois que les dimensions épistémologique et psychologique interpellées sont de nature descriptive. Aucune référence explicite n'est faite quant aux interprétations des élèves en regard des différences et des ressemblances. La phase exploratoire proposée demeure ainsi sur le plan des connaissances factuelles. Elle exclut de surcroît la dimension sociale.

Tableau 2 : Résumé de la phase de préparation proposée par *Sur la piste*

Problème : Quelles sont les différences et les ressemblances entre la société des Micmacs et la société des Inuits ?

Durée : 1 heure

Déroulement :

Après avoir réalisé un jeu consistant à associer des photographies représentant différents éléments (paysages, activités économiques, cartes) à l'une ou l'autre des sociétés tout en relevant des indices des différences et des ressemblances, l'enseignante demande aux élèves de lire le problème et le défi qu'ils devront relever. Elle décrit ensuite les trois étapes du projet (étape 1 : réaliser une ligne du temps; étape 2 : compléter un tableau d'information sur chacune des sociétés; étape 3 : comparaison les deux sociétés). (Guide d'enseignement B, dossier 4, p. 133)

En dépit d'un discours centré à la fois sur les fonctions d'intéressement et de manifestation par la mobilisation et l'expression de connaissances et d'interprétation, l'ensemble didactique *Sur la piste* (2003) propose une mise en situation s'ancrant à une perspective descriptive et factuelle qui consiste essentiellement à présenter à l'élève la tâche à effectuer.

Cyclades

L'ensemble didactique *Cyclades* (2004) associe la notion de problème à la démarche de recherche en géographie et en histoire. On peut y lire qu'aux deux premières étapes de cette démarche « L'élève doit poser le problème à résoudre ou préciser une question qui l'interpelle suffisamment pour l'inciter à se lancer dans une démarche de recherche » et qu'il doit ensuite identifier « ce qu'il ou elle veut apprendre sur le sujet, ce qui l'amène à dégager les divers aspects du problème ou de la question » (Guide pédagogique CD, p. 74). Le problème semble ici référer à la fonction d'intéressement et à la fonction de guidance. Le terme problème ou situation-problème n'est toutefois pas utilisé dans les SEA.

L'analyse de la phase de préparation suggérée par cet ensemble didactique permet de constater que la fonction de guidance est prédominante (tableau 3).

Tableau 3 : Résumé de la phase de préparation proposée par *Cyclades*

<p>Libellé du problème ou de la situation-problème : sans objet</p> <p>Durée : non précisée</p> <p>Déroulement :</p> <p>Suite à une présentation des sociétés à l'étude, l'enseignant construit avec les élèves une carte d'exploration en posant les questions suivantes : Où habitent les Inuits ? Que savez-vous de leurs habitations et moyens de transport ? Comment vivent-ils ? De quoi vivent-ils ? On propose la consultation de documents conventionnels ou électroniques, mais sans les identifier, pour aller chercher au moins une information sur chacune des sociétés. L'enseignant précise ensuite la tâche (lire un texte sur l'une des sociétés, partager les informations en équipe afin de comparer les deux sociétés puis réaliser une affiche) et fait un retour sur des notions en lien avec la compréhension des textes (idée principale et secondaire, etc.). La phase de préparation se termine par un rappel du but de la recherche et des recherches menées antérieurement selon les mêmes paramètres (Manuel d'enseignement C, p. 198).</p>

La phase de préparation proposée par *Cyclades* s'inscrit dans une perspective descriptive et énumérative tant sur le plan de la dimension épistémologique que psychologique. La dimension sociale n'est pas interpellée. L'élève exprime ce qu'il sait ou croit savoir des caractéristiques humaines, économiques, etc. pour ensuite être dirigé vers une recherche qui viendra combler ses connaissances.

Parcours

Le guide pédagogique *Parcours* (2006) ne contient aucune référence explicite à la problématisation. Les auteurs mentionnent toutefois que la mise en situation correspond aux deux premières phases de la démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire, en l'occurrence prendre connaissance d'un problème et s'interroger. La phase de préparation proposée pour l'étude des Inuits et des Micmacs comporte quatre parties (voir tableau 4).

La phase de préparation proposée par *Parcours* interpelle la dimension psychologique et épistémologique au-delà du descriptif. Quelques questions renvoient aux dyna-

Tableau 4 : Résumé de la phase de préparation proposée par *Parcours*

Libellé du problème ou de la situation-problème : sans objet

Durée : non précisée

Déroulement :

Partie 1 : L'enseignant pose les questions suivantes aux élèves : Vous souvenez-vous des premières sociétés que vous aviez étudiées au 2^e cycle ? De quelle époque était-il question ? L'enseignant présente ensuite un graphique de l'évolution des populations autochtones et non autochtones du Québec depuis 1760 et questionne les élèves : Que révèle ce graphique ? Que remarquez-vous en ce qui concerne la population autochtone ? De qui la population autochtone est-elle formée ? Vous êtes-vous demandé ce qu'il est advenu des Autochtones au fur et à mesure que les Européens ont pris possession du territoire qu'ils occupaient ? Que savez-vous à ce sujet ?

Partie 2 : L'enseignant donne des précisions sur les ancêtres des Inuits et des Micmacs. Les élèves indiquent leur territoire sur une carte en justifiant leurs réponses. Les élèves sont ensuite interrogés : Êtes-vous déjà allés dans l'une ou l'autre de ces régions ? Que savez-vous de la Gaspésie ? De la région du Nouveau-Québec ? Compte tenu du fait qu'ils vivent dans des régions très éloignées l'une de l'autre, pensez-vous qu'ils vivent de façon différente ? Pourquoi ?

Partie 3 : À l'aide du texte du manuel, les élèves doivent répondre aux questions suivantes : Quels points communs voyez-vous entre les modes de vie traditionnels des deux sociétés ? Pour quelles raisons, d'après vous, les missionnaires et plus tard les représentants des gouvernements les ont-ils incités à délaisser leur mode de vie traditionnel ? À leur place, l'auriez-vous fait aussi ? Pourquoi ? Selon vous, la sédentarisation a-t-elle été une bonne chose pour ces sociétés ? Qu'est-ce qui vous fait croire cela ?

Partie 4 : L'enseignant explique aux élèves le projet (Formation d'équipes micmaques et inuites; collecte d'informations sur des aspects territoriaux ou sociaux, mise en commun des informations, rédaction d'une lettre d'invitation pour les équipes de l'autre société; rencontre avec les invités de l'autre société) (Guide d'animation du projet 6, p. 18-19).

miques socio-spatiales (ex. : façon de vivre versus localisation) et au système d'interprétation de l'élève. Les élèves sont en outre invités à prendre position et à justifier leur prise de position. La dimension sociale n'est pas explicitement abordée, mais des questions en lien avec les motifs qui ont incité le pouvoir politique ou religieux à promouvoir la sédentarisation et les effets bénéfiques ou non de la sédentarisation sont susceptibles d'amener les élèves sur ce terrain des enjeux sociaux de l'époque ou plus actuels.

Voyages

Le guide d'enseignement *Voyages* (2004) ne contient aucune référence explicite à la notion de problème ou de situation-problème. Les auteurs affirment cependant que la phase de préparation correspond aux étapes de la démarche de recherche visant à prendre connaissance d'un problème et à s'interroger. Le déroulement de la phase de préparation est présenté au tableau 5.

Tableau 5 : Résumé de la phase de préparation proposée par *Voyages*

Libellé du problème ou de la situation-problème : sans objet

Durée : 75 minutes

Déroulement :

L'enseignant lit avec les élèves un court texte qui présente le contenu de la SEA. Il leur demande ensuite d'observer des photographies (paysages, sculpture, etc.) et d'énumérer des caractéristiques de chacune des sociétés à l'aide des questions suivantes : Sur quelle photographie peut-on observer le territoire inuit ? le territoire micmac ? Que vois-tu quand tu observes le territoire inuit ? le territoire micmac ? Y a-t-il des arbres ? de l'eau ? de la neige ? Sur quelle photographie peut-on observer des habitants inuits ? des habitants micmacs ? Que vois-tu lorsque tu observes ces habitants ? Décris leurs habitations, leurs vêtements, leur art et leur artisanat, etc. L'enseignant les informe qu'ils pourront vérifier leurs hypothèses tout au long de la SEA. Sur la base de l'observation d'une ligne du temps, les élèves sont interrogés (ex : combien de décennies séparent l'année 1980 et l'année 1820). Ils doivent ensuite feuilleter une quarantaine de pages du manuel afin d'avoir un aperçu de ce qu'ils apprendront subséquemment. (Guide En un coup d'œil B, Escale 4, 118-119).

Les questions adressées aux élèves réfèrent essentiellement aux dimensions épistémologique et psychologique dans une perspective descriptive et énumérative. Nulle référence aux dynamiques socio-spatiales, aux interprétations des élèves et aux enjeux sociaux.

Discussion

Quatre constats se dégagent de l'analyse effectuée. En premier lieu, l'utilisation d'une terminologie en lien avec la problématisation ne se traduit pas nécessairement par des mises en situation présentant des caractéristiques propices à la problématisation. L'ensemble didactique *Parcours* (2006), qui ne contient aucune référence explicite à la problématisation, présente une phase de préparation interpellant les registres psychologique et disciplinaire au-delà du descriptif qui invite les élèves à prendre position et à justifier leur prise de position. De son côté, *Sur la piste* (2003), qui discourt explicitement sur les fonctions des situations problèmes et utilise les vocables de situation-problème et de problème dans les SEA propose une mise en situation centrée sur la présentation de la tâche à effectuer.

En deuxième lieu, le discours entourant la problématisation, lorsque présent, renvoie surtout aux fonctions de guidance et d'intéressement. La fonction de signification (fonction disciplinaire) y est totalement passée sous silence. Ce type de problématisation peut être mis en lien avec les deux premiers niveaux du modèle d'analyse de l'état du problème développé par Le Roux (2004). Dans le cadre de travaux de recherche consacrés à l'enseignement de l'histoire et de la géographie par le problème, Leroux (2004) a élaboré un outil d'analyse des situations de classe. Cet outil, qui prend appui sur six paramètres (le pôle scientifique, les représentations obstacles des élèves, l'enseignant, la SEA, le type de problème et l'évaluation), a permis de dégager cinq cas de figure classés selon une complexité didactique croissante : la question amorce, la situation de résolution de question, la résolution de problème didactique, la gestion des représentations et la situation-problème. Les résultats de notre analyse rejoignent le cas de figure de la question amorce, qui vient justifier la transmission ou la recherche d'information ultérieure et celui de la situation de résolution de la question où le problème présente un défi dont le but est de motiver les élèves.

Ce constat rejoint également les propos de Fabre (2011), pour qui le désintérêt des élèves pour ce qui ne présente aucun enjeu conduit à la survalorisation de la centration sur la motivation, sans égard au contenu. Si la problématisation n'est pas totalement exclue des mises en situation analysées, celle-ci s'articule peu aux savoirs disciplinaires qui restent en marge de la mise en scène. L'obstacle à franchir n'est pas de nature conceptuelle, il est plutôt en lien avec la mise en forme des apprentissages. Les réalisations d'une mission d'information, d'un rallye, etc. seront utilisées pour donner une intentionnalité aux apprentissages. Une substitution s'opère alors éventuellement entre la mise en activité de l'élève et les objets d'étude et d'apprentissage qui deviennent en quelque sorte le contexte. La forme prend le pas sur le contenu.

En troisième lieu, les mises en situation proposées par les cinq ensembles didactiques ont pour point commun d'articuler uniquement deux dimensions constitutives du sens à la fois. On note d'abord un arrimage entre les dimensions épistémologique et psychologique et subséquemment, lorsque présent, un arrimage entre les dimensions sociale et psychologique. Toutefois, la dimension sociale est rarement convoquée de manière explicite et jamais de concert avec la dimension épistémologique. En ce sens, les savoirs disciplinaires sont placés en périphérie du rapport au monde.

Cette situation nous amène au quatrième constat, celui de la prédominance d'une perspective descriptive. Dans la majorité des exemples, l'arrimage entre les dimensions épistémologique et psychologique s'inscrit dans une perspective descriptive où l'élève est invité à exposer ce qu'il sait des caractéristiques naturelles et humaines des sociétés à l'étude. Les interrogations vont rarement au-delà des connaissances factuelles. À l'inverse, l'élève est invité à se positionner, par exemple, en regard de la préservation de la culture ou de la sédentarisation, sans référence disciplinaire. Dès lors, ce questionnement a peu de validité du point de vue disciplinaire. L'absence de prise en considération de la dimension épistémologique conduit éventuellement à placer les apprentissages sur le terrain des jugements de valeur et des anachronismes.

Bien que la prudence soit de mise en raison du caractère limité de l'analyse, il apparaît que la problématisation des apprentissages telle que véhiculée dans ces cinq ensembles didactiques s'inscrit en dehors du principe d'intelligibilité, de la trame conceptuelle et du registre explicatif de la discipline scolaire concernée. Les sciences humaines ne semblent pas conçues comme une manière de penser et d'interroger le monde, ni comme un corpus de savoirs constitués qui peut aider à raisonner le sens commun (Audigier,

2004), mais comme une simple acquisition de savoirs dont la problématisation repose sur la mise en activité de l'élève. La terminologie employée change, mais le modèle transmissif persiste. Les manuels scolaires de cette génération ne sont ainsi guère différents des manuels précédents centrés sur une exposition du savoir soutenu par une mise en scène qui se veut attrayante pour l'élève, mais qui demeure en marge du savoir (Lebrun, 2009). Cette situation n'est pas sans conséquence en regard de l'influence prépondérante des manuels scolaires sur les pratiques enseignantes au primaire (Lenoir et al., 2007).

Conclusion

L'absence de balises claires quant aux fonctions et aux modalités d'opérationnalisation de la problématisation dans les prescriptions officielles peut certes être mise en cause dans les résultats obtenus. Toutefois, il importe également de questionner la conception disciplinaire sous-jacente aux mises en situation analysées. Les appels au développement de compétences disciplinaires centrées sur les habiletés intellectuelles et réflexives semblent insuffisants pour briser la primauté traditionnellement accordée dans l'enseignement de la géographie et de l'histoire à la fonction identitaire comme le constatent également Barton et Levstik (2004). Maintes recherches (Araújo-Oliveira 2010; Lebrun, Araújo-Oliveira & Lenoir, 2010; Lebrun, Hasni, & Oliveira, 2008) révèlent que la nouvelle configuration disciplinaire qui place les sciences humaines du côté de la fonction critique et réflexive (Klein & Laurin, 1999) se reflète encore peu dans les manuels scolaires et dans le discours des enseignants et futurs enseignants. Par ailleurs, plusieurs recherches menées dans les dernières années au Québec font le constat d'une faible préoccupation en regard des savoirs disciplinaires dans le discours et les pratiques des futurs enseignants et des enseignants du primaire ainsi que dans les manuels scolaires (Gervais 2005; Hasni & Roy, 2006; Lenoir, 2006; Maubant & Lenoir, 2008). Le rapport aux savoirs des enseignants est régulièrement interpellé pour expliquer cette situation. Les faiblesses de la formation épistémologique, didactique et disciplinaire seraient en partie responsables de cette situation qui minimiserait l'importance des savoirs et valoriserait les conditions pédagogiques. Or, au Québec, le manuel scolaire est un objet marchand qui s'inscrit dans un marché concurrentiel qui doit séduire les enseignants acheteurs. En ce sens, il se module aux pratiques existantes plus qu'il innove. Se pose, dès lors, la question du système ministériel d'évaluation et d'approbation des

manuels. Ce système ne devrait-il pas être garant de l'adéquation des manuels aux fondements endossés par le curriculum ? Comme le soulignent Lebrun, Lenoir et Desjardins (2004), suivant à une analyse des critères présidant à l'évaluation des « nouveaux » manuels scolaires, en dépit des modifications effectuées, le ministère a reconduit la même logique évaluative que celle utilisée pour les « anciens » manuels scolaires soit celle d'un processus centré sur l'évaluation de la présence de certains éléments tels le questionnement, la coopération, etc. sans égard à la pertinence, à l'apport et la cohérence de ces éléments par rapport aux savoirs à enseigner. Il en résulte la possibilité d'une dissociation importante entre le savoir à enseigner et les modalités de sa construction qui n'est guère congruente avec le développement des compétences disciplinaires.

Références

- Andler, D. (1987). Problème, Une clé universelle ? Dans D. Andler & I. Stengers (Éds), *D'une science à l'autre. Des concepts nomades* (pp. 119-159). Paris, France : Éditions du Seuil.
- 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 inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Audigier, F. (1997). Histoire et géographie, un modèle pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 25, 9-21.
- Audigier, F. (2004). L'histoire, la géographie et l'éducation civique : quelle discipline ? Regards sur l'expérience française. Dans M. Sachot & Y. Lenoir (Éd.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique ?* (pp. 35-52). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Benoit, J.-P. (2005). L'émergence des « mots de la problématisation » dans les sources universitaires et les dictionnaires spécialisés et généraux : constats et analyses. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 33-49.
- Bernier, B., Davignon, M.-F. & Saint-Martin, J. (2003). *Sur la piste. Guides d'enseignement A et B*. Montréal, QC : ERPI.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Bruter, A. (1997). *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris, France : Belin.
- Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris, France: Éditions de Minuit.

- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris, France : Hachette.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris, France : 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.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser, L'apport de John Dewey. Dans M. Fabre & É. Vellas (Éds), *Situations de formation et problématisation* (pp. 17-30). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un mode problématique. La carte et la boussole*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Gaetan, J., Martel, V. & Lacoste, E. (2004). *Voyages, Guide En un coup d'œil B*. Montréal, QC : CEC.
- Gervais, C. (2005). Rapport au savoir et à l'expérience dans le discours d'un enseignant associé sur sa pratique. Dans D. Biron, M. Cividini, & J.-F. Desbiens (Éds), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 299-312). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Hasni, A., & Roy, P. (2006). Comment les manuels proposent-ils d'aborder les concepts scientifiques avec les élèves ? Cas des concepts de biologie. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni, & V. Grenon (Éds) *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (pp. 125-161). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. Dans M. Fabre et É. Vellas (dir), *Situations de formation et problématisation* (pp. 31-39). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Klein, J.-L., & Laurin, S. (Éds). (1999). *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale* (2e éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, R. (1998). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (3e éd.), (pp. 329-356). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Laurin, S. (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire : cerner ce quelque chose de fondamental. Dans C. Gohier & S. Laurin (Éds), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir*, (pp. 195-229). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Leblanc, G., Sarrasin, L., & Robitaille, J. (2005). *En temps et lieux. Guides d'enseignement A et B*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Lebrun, J. (2009). 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.
- Lebrun, J., Araújo-Oliveira, A., & Lenoir, Y. (2010). L'enseignement-apprentissage des sciences humaines : quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles ? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 1-30.
- Lebrun, J., Hasni, A., & Oliveira, N. (2008). Point de vue de futurs enseignants québécois du primaire sur les programmes des sciences et technologie et des sciences humaines et leur enseignement. Dans G. Baillat & A. Hasni (Éds), *La profession enseignante face aux disciplines scolaires : cas de l'école primaire* (pp. 219-247). Sherbrooke, QC : Édition du CRP.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., & Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou 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.
- Legardez, A., & Simoneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris, France : ESF.
- 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.
- Lenoir, Y., Hasni, A., Lebrun, J., Maubant, P., Larose, F., Lisée, V., & Routhier, S. (2007). L'utilisation des manuels scolaires dans les écoles primaires du Québec: résultats de quinze ans de recherche. Dans M. Lebrun (Éd.) *Le manuel scolaire*

- d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* [CD-ROM]. Québec, QC : Presses de l'université du Québec.
- Lord, F., Lytwynuk, D., Morrissette, I. & Péladeau, J. (2004). *Cyclades. Manuel d'enseignement C*, Montréal, QC : Modulo.
- Lord, F., Lytwynuk, D., Morrissette, I. & Péladeau, J. (2004). *Cyclades. Guide pédagogique CD* Montréal, QC : Modulo.
- Le Roux, A. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Lucas, N. (2001). *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Maubant, P., & Lenoir, Y. (2008). Nouveau curriculum et professionnalité chez des enseignants québécois du primaire : résultats d'une recherche. Dans G. Baillat & A. Hasni (Éds), *La profession enseignante face aux disciplines scolaires: le cas de l'école primaire* (pp. 91-122). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2004). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique. Enseignement primaire et secondaire*. Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Orange, C. (2006). Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences. Dans M. Fabre & É. Vellas (Éds), *Situations de formation et problématisation* (pp. 75-90). Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.
- Perterfalvi, B. (2006). Problématisation et travail sur les obstacles en sciences. Dans M. Fabre & É. Vellas (Éds), *Situations de formation et problématisation* (pp. 91-106). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Sorel, G. & Simard, L. (2006). *Parcours. Guide pédagogique*. Québec, QC : Septembre.
- Sorel, G. & Simard, L. (2006). *Parcours. Guides d'animation*. Québec, QC : Septembre.

Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des questions vives en histoire-géographie. Dans A. Legardez & L. Simoneaux (Éds), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (pp. 119-135). Paris, France : ESF.

Appendice A

Compétences et composantes du programme d'études en sciences humaines

Lire l'organisation d'une société sur son territoire

- Situer la société et son territoire dans l'espace et le temps;
- Établir des liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire;
- Établir des liens entre des atouts et des contraintes du territoire et l'organisation de la société;
- Préciser l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale;
- Établir des liens de continuité avec le présent.

Interpréter le changement dans une société et sur son territoire

- Situer une société et son territoire dans l'espace et dans le temps à deux moments;
- Relever les principaux changements survenus dans l'organisation d'une société et de son territoire;
- Préciser des causes et des conséquences des changements;
- Préciser l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur ces changements;
- Justifier son interprétation des changements;
- Dégager des traces de ces changements dans notre société et sur notre territoire.

S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire

- Situer les sociétés et leur territoire dans l'espace et dans le temps;
- Dégager les principales ressemblances et différences entre les sociétés et leur territoire;
- Préciser des causes et des conséquences de ces différences;
- Prendre position face aux forces et aux faiblesses perçues des sociétés et de leur territoire;
- Justifier sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire.

Appendice B

Description du corpus d'analyse

Titre et année de publication	Auteurs	Éditeur	Documents analysés
En temps et lieux (2005)	Leblanc, G., Sarrasin, L. et Robitaille, J.	Chenelière Éducation	Guides d'enseignement A et B
Sur la piste (2003)	Bernier, B., Davignon, M.-F. et Saint-Martin, J.	ERPI	Guides d'enseignement A et B
Cyclades (2004)	Lord, F., Lytwynuk, Morri-sette, J. et Péladeau, I.	Modulo	Manuel d'enseignement C, Guide pédagogique CD
Voyages (2004)	Gaetan, J., Martel, V. et Lacoste, É.	CEC	Guide En un coup d'œil B
Parcours (2006)	Sorel, G. et Simard, L.	Septembre	Un survol de <i>Parcours</i> (Guide d'introduction) Guide d'animation du projet 6

Appendice C

Grille d'analyse des fonctions et des dimensions associées à la problématisation dans les manuels scolaires

1. Fonctions de la problématisation dans le discours introductif des guides d'enseignement

Fonction de signification: segment de discours référant à la fonction disciplinaire de la problématisation, à sa capacité à ancrer les apprentissages disciplinaires dans une trame conceptuelle valide, exacte et pertinente;

Fonction d'expression: segment de discours référant à la fonctionnalité du savoir pour l'élève, à son sens pour l'apprenant;

Fonction de référence: segment de discours référant à la résonance des savoirs par rapport à la réalité sociale, à l'utilité sociale des savoirs;

Fonction d'intéressement par la mise en forme du savoir: segment de discours référant à l'enrôlement de l'élève par des tâches motivantes, à la capacité de la problématisation à susciter son intérêt, à piquer sa curiosité, à lui présenter un défi;

Fonction de guidance: segment de discours référant à la présentation et à l'appropriation par l'élève de la tâche à effectuer;

Fonction méthodologique: segment de discours référant à la réflexion de l'élève sur les procédures à mettre en place pour résoudre le problème ou la situation-problème.

2. Dimensions sollicitées dans les mises en situation proposées

Dimension épistémologique (savoirs disciplinaires)

Perspective descriptive et énumérative: questions, tâches et/ou documents centrés sur l'exposition de connaissances factuelles en lien avec les caractéristiques naturelles et humaines (ex.: texte et cartes présentant la description des caractéristiques physiques du territoire);

Perspective interprétative: questions, tâches et/ou documents centrés sur les dynamiques socio-spatiales prenant en considération les interrelations entre la société et l'espace (ex.: texte abordant l'influence de la situation géographique sur l'activité économique).

Dimension psychologique

Perspective descriptive et énumérative: questions, tâches et/ou documents sollicitant les connaissances factuelles de l'élève ou des observations de nature factuelle (ex.: Ce que tu sais sur... ? Que remarques-tu sur ... ?)

Perspective interprétative: questions, tâches et/ou documents sollicitant les interprétations de l'élève (ex.: Selon toi, les Inuits vivent-ils de la même façon que le reste de la population québécoise ? Pourquoi ?)

Dimension sociale

Perspective descriptive: questions, tâches et/ou documents décrivant ou interrogeant un aspect de la réalité sociale (ex.: les différences entre le statut juridique des Autochtones et celui du reste de la population québécoise)

Perspective interprétative: questions, tâches et/ou documents abordant ou interrogeant les enjeux sociaux (ex.: les tensions sociales, économiques et politiques entourant le statut juridique spécifique des Autochtones par rapport au reste de la population).