

COMMENT LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE SUPÉRIEUR FAVORISENT-ILS UN APPRENTISSAGE CONTEXTUALISÉ AUTHENTIQUE ?

REVUE DE LA LITTÉRATURE ET RECHERCHE EXPLORATOIRE DANS DES CLASSES DE FRANÇAIS ET D'ÉDUCATION PHYSIQUE

**Carole CLAUW, Jean-Louis DUFAYS, Francine THYRION,
Benoit VERCRUYSSÉ, Ghislain CARLIER et Léopold PAQUAY**
Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique

UCL

**En collaboration avec
Lucie MOTTIER LOPEZ**
Université de Genève

Cadre problématique

En Communauté française de Belgique, comme dans la plupart des pays européens (Eurydice, 2002), les dernières instructions officielles préconisent des démarches qui apprennent aux élèves à développer des compétences, dans le but de les rendre aptes à faire face à des situations complexes, significatives et « authentiques » en mobilisant des connaissances diverses (BECKERS, [2002], PAQUAY, CARLIER, COLLÈS & HUYNEN, [2001], PERRENOUD, [1997], REY, [2003], ROEGIERS, [2001]).

Dans la littérature anglo-saxonne, on fait davantage référence à *l'authenticité* des situations d'enseignement/apprentissage en rapport avec les situations de mobilisation des acquis (NEWMAN, [1996], TELLEZ, [1996], ELLIOT & DWECK, [2005]). Cette notion émane notamment de chercheurs qui considèrent que les pratiques scolaires, lorsqu'elles ne sont pas reliées à celles du monde extrascolaire, favorisent l'acquisition de connaissances « inertes » que les élèves ne parviennent pas à remobiliser dans d'autres lieux d'activités sociales. Convaincus que les cognitions construites par l'apprenant sont fondamentalement liées au contexte dans lequel elles ont été acquises, ces chercheurs préconisent de promouvoir en classe des situations proches des conditions de la vie extrascolaire (cf. les courants « *situated cognition/learning* », BROWN, COLLINS, & DUGUID, [1989], LAVE & WENGER, [1991], BÉDARD, FRENAY, TURGEON & PAQUAY, [2000]).

Notre recherche vise à étudier les caractéristiques des pratiques enseignantes de 5^e année secondaire en classe de français et d'éducation physique, qui visent à mettre en œuvre une contextualisation des apprentissages et, ultérieurement, leur effet sur la motivation des élèves. Dans ce cadre, la présente communication vise à opérationnaliser le concept de *contextualisation authentique* sur la base de la littérature et d'observations exploratoires.

«Contextualisation authentique» : vers une définition

FRENAY & BÉDARD, [2004], dans le modèle AECA, dégagent sept indicateurs de ce qu'ils appellent l'« authenticité du contexte de formation », adaptée à l'enseignement supérieur professionnalisant : le respect du contexte de mobilisation ; la visée de développement de compétences ; des situations

complètes et complexes ; des contenus pluridisciplinaires ; des situations-problèmes multidimensionnelles, diversifiées, ouvertes sur des solutions/conclusions/interprétations multiples. BÉDARD, [2005] pose que chacun de ces indicateurs peut être présent à différents degrés (faible, moyen ou élevé).

Une revue de la littérature francophone et anglo-saxonne nous amène à adapter cette liste d'indicateurs à l'enseignement secondaire supérieur. Entre autres, ROEGIERS, [2000] propose de placer l'élève face à des situations qui font sens : elles doivent interpeller l'élève, lui poser un défi, lui paraître utiles, lui permettre de contextualiser les savoirs, l'amener à une réflexion épistémologique et mettre en évidence l'apport des autres disciplines dans la résolution de la tâche. Quant à COLLINS, BROWN & HOLM, [1991], ils élaborent le modèle du *compagnonnage cognitif* (*cognitive apprenticeship*) en prenant exemple sur les méthodes d'apprentissage d'un métier dans des communautés traditionnelles. L'apprenti, directement placé en contexte professionnel, est supervisé par un expert qui vise à le rendre progressivement autonome, et ce par quatre attitudes : la *modélisation*, l'*étayage*, le *retrait graduel* et le *coaching*. Trois éléments favorisent l'engagement de l'apprenti, que nous pourrions transposer dans les situations d'enseignement : les stratégies de résolution de problèmes de l'expert sont *visibles*, les tâches sont situées dans un contexte de travail *finalisé*, et les compétences et connaissances sont justifiées par la *complexité* de la tâche visée.

En synthétisant les apports de la littérature, on peut donc dire qu'une pratique enseignante est contextualisée de manière authentique lorsqu'elle fait référence à des situations *externes à la classe* et que les tâches demandées aux apprenants sont *finalisées* et *complexes*.

Cadre d'analyse des formes de «contextualisation»

Sur la base de l'analyse qui précède, dans le cadre de notre recherche, nous retenons actuellement *trois dimensions interreliées* de la «contextualisation authentique» :

- *la référence externe* à un ailleurs et/ou à un autre moment que ce qui relève de l'ici-maintenant de la classe. Dans le cadre d'un cours, il est fait référence à des faits d'actualité et de société ; à l'actualité culturelle (littéraire, théâtrale, artistique et sportive) ; à la vie professionnelle... ; au quotidien des élèves (vie affective, groupale, familiale) ; il est fait recours à des ressources extérieures (visites de professionnels à l'école ou rencontres sur leur lieu de travail) ;
- *la finalisation des activités demandées aux élèves* et leur pouvoir mobilisateur supposé : confrontation à des défis, des situations-problèmes, des projets... ;
- *le degré de complexité* adapté au niveau cognitif des apprenants : les activités nécessitent des opérations diverses ; elles sont ouvertes (plusieurs solutions possibles) ; elles nécessitent des ressources multiples...

Pour chacune de ces dimensions, nous avons déjà relevé quelques modalités et indicateurs concernant : d'une part, *les interventions (surtout discursives) de l'enseignant*, d'autre part *les activités demandées aux apprenants* et les *ressources* mises à leur disposition.

	Interventions (surtout discursives) de l'enseignant	Activités demandées aux apprenants et ressources utilisées
Référence externe	R/e	R/a
Finalisation	F/e	F/a
Complexité	C/e	C/a

- R/e L'enseignant affirme ou explicite le lien de similitude entre une activité en classe et des situations externes et/ou il donne des exemples ; il fonctionne lui-même comme un expert dans le domaine abordé ; il exploite l'expérience extrascolaire des élèves.
- R/a Les activités demandées aux élèves et/ou les ressources qu'ils sont invités à mobiliser font référence à des phénomènes de société, ou à des fonctionnements de professionnels, ou à des vécus expérientiels des élèves (individuellement ou collectivement).
- F/e L'enseignant fait découvrir le but, le sens, l'utilité des activités (pour les autres branches, la vie professionnelle, personnelle, quotidienne) ; il démontre cette utilité ; il explique et/ou co-construit avec les élèves le sens que l'activité peut avoir pour eux (selon leurs intérêts, besoins, connaissances préalables).
- F/a Les tâches des élèves sont finalisées vers un défi, un problème à résoudre, un projet à réaliser ; ou elles s'inscrivent dans un projet global mobilisateur.
- C/e L'enseignant accompagne la confrontation à la complexité : il modélise, étaye l'activité afin d'encourager les élèves ; il désétaye progressivement (cf. *compagnonnage cognitif*).
- C/a Les situations auxquelles les élèves sont confrontés sont «complexes» pour eux (les tâches sont ouvertes et nécessitent des opérations et des ressources diverses).

Nos premières recherches exploratoires visent à développer des outils d'observation et un questionnaire destiné aux élèves en vue de déterminer le degré et le type de «contextualisation authentique» dans des classes de français et d'éducation physique de l'enseignement secondaire.

Des illustrations des diverses catégories définies ainsi que les références bibliographiques seront fournies dans un texte plus élaboré accessible sur le site www.grifed.ucl.ac.be.