



UNIVERSITÉ DE SOUSSE
FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES
HUMAINES
UNITÉ DE RECHERCHE ÉCOLE ET LITTÉRATURE

L'ÉCOLE ET LE SAVOIR

LA QUESTION DU SENS



L'UNIVERSITÉ DE SOUSSE
FACULTÉ DES LETTRES
ET DES SCIENCES HUMAINES



LES ÉDITIONS SAHAR

Mémoire d'encre

Collection consacrée à la publication de recherches universitaires - actes de colloques, monographies, et recherches critiques en littérature et sciences humaines - se justifie par la vitalité de la recherche en Tunisie et le souci de mettre à disposition du plus grand nombre, étudiants et chercheurs, des éléments de réflexions déjà élaborés, mais propres à la discussion et à de nouvelles élaborations. La pensée va à la pensée et du dialogue entre les spécialistes surgit l'inédit. C'est à cette ambition que nous nous sommes attachés.

L'institut Français de coopération à Tunis s'associe aux Editions Sahar, maison forte d'une longue tradition dans la publication d'essais consacrés à la littérature et les sciences humaines pour réaliser cet ambitieux projet.

Avec le concours du service de coopération et d'action culturelle

ISBN : 978-9973-28-248-4

Prix : 25,000 DT

LES ÉDITIONS SAHAR
L'UNIVERSITÉ DE TUNISIE
FACULTÉ DES LETTRES ET DES
SCIENCES HUMAINES

L'ÉCOLE ET LE SAVOIR
LA QUESTION DU SENS

UNIVERSITÉ DE SOUSSE
FACULTÉ DES LETTRES ET DES
SCIENCES HUMAINES
UNITÉ DE RECHERCHE
ÉCOLE ET LITTÉRATURE

La contextualisation des savoirs en classe de français : quelles pratiques effectives ? Présentation d'une recherche en cours et étude de cas

Carole CLAUW et Jean-Louis DUFAYS
Université catholique de Louvain

La question du sens des savoirs est abordable par des biais multiples. Nous avons choisi de nous centrer sur une des notions les plus souvent associées à celle du sens, à savoir celle de *contextualisation*, entendue comme un rapprochement des situations d'apprentissage avec des situations de mobilisation « authentiques » – situations « de vie », réelles, quotidiennes.

En Belgique francophone, le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en français* (Ministère de la Communauté française 1999), découlant du décret « Missions de l'école » (1997), stipule que les connaissances exigées ou véhiculées par la langue et la culture (connaissances sur la langue, la littérature et l'art, l'homme et le monde) doivent être envisagées non « en elles-mêmes pour elles-mêmes », mais « dans leur diversité, leur souplesse, leur devenir, leur utilité, leur inventivité, et ainsi être mises à disposition des élèves qui en feront un usage en vue de projets personnels et collectifs ».

Cette volonté de transférer les connaissances et les compétences hors des murs de l'école dans le cadre de projets personnels ou collectifs est aujourd'hui affichée tant par le réseau d'enseignement de la Communauté que par celui de l'enseignement catholique. Les programmes ne précisent pas les caractéristiques de cette démarche de contextualisation, mais ils donnent, pour chaque compétence, des exemples de tâches contextualisées (lesquelles sont appelées des *tâches problèmes* dans le réseau officiel et des *situations-problèmes* dans le libre). Dans notre deuxième point, nous examinerons les caractéristiques des tâches préconisées et présenterons un bref état des recherches existantes autour de la notion de contextualisation. Dans notre troisième point, nous nous attacherons à opérationnaliser cette notion sous la forme d'une grille d'observation, destinée à pouvoir repérer sa présence dans les pratiques enseignantes et son impact sur la motivation des élèves.

De nombreux chercheurs aujourd'hui estiment que le fait de favoriser le transfert des connaissances hors des murs de l'école devrait donner davantage de sens aux apprentissages scolaires. Selon eux, si beaucoup d'élèves accordent peu de sens à ces apprentissages, c'est parce que « le

savoir leur paraît déconnecté de son usage, coupé même de la pensée parce que non relié à un usage opérationnel » (Develay 1996 : 88), qu'il n'est pas relié à leur passé ni projeté dans leur avenir (Tardif 1999 : 46), qu'il leur semble nécessaire pour réussir à l'école, mais pas vraiment utile « pour la vie ». Qu'en est-il effectivement ? La contextualisation des apprentissages favorise-t-elle bel et bien la motivation des élèves ? Et, à l'inverse, les tâches décontextualisées nuiraient-elles à cette motivation ? Dans le cadre du projet de recherche collectif auquel nous participons¹, nous sommes occupés à mener de front deux études pour tenter de répondre à ces questions essentielles : l'une quantitative, via un questionnaire que nous présenterons partiellement dans notre quatrième point, et l'autre qualitative, à travers des entretiens, selon une méthode que nous présenterons dans notre cinquième point.

1. La recherche collective « Contextualiser et co-construire »

Notre recherche s'inscrit dans un projet interdisciplinaire qui vise à étudier l'impact de deux aspects du dispositif enseignant sur la motivation des élèves en classes de français et d'éducation physique : la *contextualisation des apprentissages* et la *co-construction des contenus*. Dans le cadre du présent article, nous nous limitons à présenter l'opérationnalisation et l'illustration du premier aspect, en prolongement d'une intervention précédente (Clauw et al. 2006). La co-construction des contenus a fait l'objet, quant à elle, d'une autre intervention récente (Clauw & Thyryon 2007).

En français, notre recherche se fonde sur un corpus de dix séquences de cours. Nous sommes occupés à enregistrer celles-ci auprès de cinq enseignants partenaires, en nous centrant sur deux objets didactiques : l'interprétation de textes poétiques et la réception/production de textes argumentés relevant d'un genre attesté dans une pratique sociale (plaidoyer/réquisitoire, note critique...).

Dès l'année prochaine, nous nous emploierons à examiner les liens entre les deux caractéristiques des situations d'enseignement/apprentissage observées et la motivation des élèves. En nous basant sur des travaux en psychologie de l'éducation synthétisés par Viau (1999² : 32-39), nous formulons deux hypothèses :

1° la motivation des élèves serait perceptible à travers leur engagement cognitif et comportemental dans la tâche, et, selon nous, cet engagement serait observable à travers trois activités de l'élève : la prise de parole régulière, la prise de notes – complètes et structurées – et l'écoute attentive ;

2° cette motivation serait tributaire de la perception que les élèves ont d'une part de la valeur de la tâche proposée, d'autre part de leur espérance de réussite face à cette tâche (cf. le modèle de l'*expectancy-value* développé par Wigfield & Eccles 2000, 2002).

Eccles et Wigfield distinguent quatre aspects de la valeur perçue de la tâche : la valeur intrinsèque, la valeur extrinsèque, l'importance et le coût. La *valeur intrinsèque* réfère à l'intérêt subjectif de l'élève pour le contenu de la tâche. La *valeur extrinsèque* est plus pragmatique : elle est liée à l'utilité de la tâche par rapport aux projets de l'apprenant (études, vie professionnelle, personnelle...). L'*importance* (ou *valeur liée à la réussite*) renvoie à l'importance de bien réussir la tâche, qui va permettre à l'individu de confirmer des traits centraux et positifs de son concept de soi (Eccles & Wigfield 2000, 2002, paraphrasés par Neuville 2005 : 32). Le *coût* représente les aspects négatifs liés à l'engagement dans la tâche, relatifs à la quantité d'efforts requis pour réussir la tâche, au temps investi qui pourrait être consacré à d'autres activités, et à la peur de l'échec (Eccles & Wigfield 2000, 2002, paraphrasés par Neuville 2005 : 33). Quant à l'*espérance de réussite* (*expectancy*), elle a trait aux croyances d'un individu sur sa probabilité de réussite dans une tâche donnée (Eccles & Wigfield 2000, 2002).

L'engagement des élèves dans la tâche, nous l'avons dit, relève du domaine de l'observable. Quant à leurs perceptions, non observables mais toutefois déterminantes, nous les interrogerons selon deux modalités : 1° à travers des *entretiens* (appuyés par des extraits vidéos, par l'examen des notes de cours et par d'éventuelles productions) avec quelques élèves de profils différents, que nous traiterons de manière qualitative, et 2° à travers la passation d'un *questionnaire* que nous avons déjà validé, et dont les résultats seront traités de manière quantitative.

2. La notion de contextualisation : revue de littérature

Comme nous l'avons déjà dit, les programmes actuels du cours de français préconisent des dispositifs didactiques favorisant la *contextualisation des apprentissages*. Pour mieux cerner cette notion, nous commencerons par relever les caractéristiques des tâches concernées, dans les programmes des deux grands réseaux d'enseignement belges francophones. Ensuite, nous nous intéresserons à la manière dont cette notion a été traitée dans la littérature.

La *tâche problème* préconisée par le programme de l'enseignement officiel (Ministère de la Communauté française 2000 : 5-6) répond à trois caractéristiques : 1° elle est motivante, dans la mesure où elle est mise en lien avec les centres d'intérêt des élèves et les pratiques sociales. 2° elle est perçue comme un moyen d'acquérir des compétences qui impliquent l'apprentissage de savoirs nouveaux et la mobilisation de connaissances déjà

¹ « Contextualiser et co-construire, quelles pratiques effectives et quels effets sur la motivation des élèves ? Etude d'impact en en classe de français et d'éducation physique en 5^e année dans l'enseignement secondaire de transition », projet de recherche UCL-FSR, codirigé par L. Paquay, Gh. Carlier, J.-L. Dufays et Fr. Thyryon, 2005-2009.

acquises, 3^o elle est perçue comme un moyen d'acquérir des savoirs et des compétences qui peuvent être dissociés de la tâche.

Les programmes du réseau libre (FESEC 2000) ont adopté le schéma de la séquence d'apprentissage initialement proposé par Tardif et Meirieu (1996) : ils conçoivent ainsi la contextualisation comme une première phase de l'apprentissage, qui doit être suivie d'une *décontextualisation* et d'une *recontextualisation*. Dans cette optique, la phase de *contextualisation* consiste à placer l'élève face à des *situations-problèmes*, à savoir des contextes d'apprentissage réels ou fictifs, à la fois authentiques et complexes : *authentiques* dans la mesure où ils correspondent à une situation ou un phénomène de la « vraie vie », ce qui « rend les apprentissages plus concrets, fournit des points d'ancrage dans le monde à partir de phénomènes signifiants » ; *complexes* dans la mesure où ils contiennent toutes les variables ou tous les facteurs qui caractérisent la situation ou le phénomène en question hors de l'école (Tardif et Presseau 1998).

Si l'on en croit Romainville (2001), le souci de contextualiser, de « finaliser » les savoirs scolaires, qui est fortement préconisé aujourd'hui, n'est pas vraiment novateur. En effet, beaucoup d'auteurs, s'inquiétant du divorce entre l'école et la « vraie vie », ont fait des propositions en ce sens. Ainsi, critiquant la pédagogie traditionnelle (régie par le principe de didactisation), les tenants de la pédagogie active – Dewey, Freinet, Decroly, Montessori – prônaient déjà un enseignement respectant les besoins et intérêts de l'enfant. Ils défendaient l'idée d'un apprentissage fonctionnel, de groupe, et d'une école « ouverte sur la vie et sur le monde » (Romainville 2001).

Pour leur part, Frenay et Bédard (2004) ont développé le modèle dit « de l'Apprentissage et de l'Enseignement Contextualisés Authentiques »¹ (AECA). Celui-ci se fonde sur sept indicateurs de ce que les auteurs appellent l'« authenticité du contexte de formation », adaptée à l'enseignement supérieur professionnalisant : 1^o le respect du contexte de mobilisation, 2^o la visée de développement de compétences, 3^o le caractère complet et complexe des situations, 4^o le caractère pluridisciplinaire des contenus, 5^o le caractère multidimensionnel, 6^o diversifié et 7^o ouvert sur des solutions/conclusions/interprétations multiples des situations-problèmes. De même, des auteurs comme Perrenoud (1997), Rey (2003) ou Roegiers (2001), qui ne parlent pas directement de contextualisation, insistent sur la nécessité de réconcilier pratiques scolaires et pratiques sociales.

¹ Les auteurs qualifient un dispositif de « contextualisé authentique » (ce qui semblerait redondant selon notre point de vue) en référence à la littérature anglo-saxonne relative à « l'authenticité des situations d'enseignement/apprentissage » en rapport avec les situations de mobilisation des acquis – situations surtout professionnelles (Newmann 1996, Tellez 1996, Eliot & Dweck 2005).

Mais ce sont principalement les théories de l'apprentissage situé (*situated cognition/learning*) qui ont retenu notre attention, dans la mesure où elles traitent de la contextualisation d'une manière qui nous paraît originale et pertinente pour notre étude. En effet, selon ce courant, apprendre, c'est, précisément, participer à des pratiques sociales (Lave & Wenger 1991) :

« La théorie de l'apprentissage situé (*situated learning*) initialement développée par Lave et Wenger (1991) repose sur le principe épistémologique qu'apprendre c'est participer à des pratiques sociales d'une ou plusieurs communautés reliées. Les activités quotidiennes des élèves et des enseignants peuvent être vues comme des pratiques sociales dans la mesure où elles s'inscrivent et prennent forme dans des systèmes d'activités qui véhiculent des processus sociaux, des normes, des valeurs (Lave, 1992). Selon la conception de l'apprentissage situé, l'élève apprend par un processus d'acculturation au travers de sa participation aux pratiques communautaires de la classe. » (Mottier Lopez 2003 : 61).

Dans le cadre de ce courant, les chercheurs proposent de lier pratiques scolaires et pratiques sociales, de manière à ne pas favoriser l'acquisition de connaissances « inertes » que les élèves ne parviendraient pas à remobiliser dans d'autres lieux d'activités sociales (cf. Brown, Collins & Duguid 1989 ; Collins, Brown & Holum 1991 ; Lave & Wenger 1991 ; Bédard, Frenay, Turgeon & Paquay 2000).

Collins, Brown et Holum (1991) ont élaboré le modèle du *compagnonnage cognitif* (*cognitive apprenticeship*) sur la base des observations par les anthropologues Lave et Wenger (1991) des méthodes d'apprentissage du métier de tailleur dans des communautés traditionnelles du Liberia. Là, l'apprenti, directement placé en contexte professionnel, apprend son métier « sur le tas », sous la supervision d'un expert qui vise à le rendre progressivement autonome par quatre attitudes : la *modélisation*, l'*étayage*, le *retrait graduel* et le *coaching*.

Les apprentis trouvent sens à la tâche et s'y engagent volontiers, parce que l'apprentissage est investi d'une portée identitaire : il s'agit d'acquérir la culture, les valeurs, les discours et les routines véhiculés par l'expert dans l'espoir de d'être reconnu, à terme, comme un expert, et ainsi de prendre sa place dans la société.

Certes, en classe, le contexte est tout autre, dans la mesure où l'élève « ne vise pas l'acculturation aux pratiques professionnelles de la communauté des enseignants, mais l'acquisition de savoirs et savoir-faire culturels généraux, utiles pour n'importe quel métier et pour la vie en société » (Mottier & Allal 2004 : 78). Néanmoins, Collins, Brown et Holum relèvent trois éléments favorisant l'engagement de l'apprenti, que nous pourrions transposer dans les situations d'enseignement comme autant de facteurs susceptibles de motiver davantage les élèves :

- rendre visibles les stratégies de résolution de problèmes de l'enseignant puisque l'apprenti observe l'expert et peut prendre exemple sur lui ;
- insérer les tâches dans un contexte de travail *finalisé*. En effet, si l'on confie des tâches simples aux apprentis (la partie délicate du travail étant laissée à l'expert), ces tâches deviennent des étapes vers la réalisation du produit fini ;
- justifier les compétences et connaissances par la *complexité* de la tâche visée.

En synthétisant les apports des recherches existantes, nous pouvons donc dire qu'une pratique enseignante est contextualisée lorsqu'elle fait référence à des situations *externes à la classe* que l'apprenant sera amené à rencontrer, et lorsque les tâches demandées sont *finalisées* et *complexes*.

La première phase de notre recherche a consisté à mettre au point une grille d'observation et un questionnaire pour les élèves visant à déterminer le degré et le type de « contextualisation (authentique) » dans des classes de français et d'éducation physique de l'enseignement secondaire. Nous allons présenter ces outils respectivement aux points 3 et 4.

3. Grille d'observation 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. Concrètement, il peut s'agir de la référence à des faits de société, à l'actualité culturelle (littéraire, théâtrale, artistique et sportive), à la vie professionnelle, au quotidien des élèves (vie affective, groupale, familiale), ou encore 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 : il s'agit ici de la confrontation à des défis, à des situations-problèmes, à des projets ;

- *le degré de complexité* adapté au niveau cognitif des apprenants : on songe ici aux activités qui nécessitent des opérations diverses, et/ou qui sont ouvertes (plusieurs solutions possibles) et/ou qui 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*, et d'autre part les *activités demandées aux apprenants* et les *ressources* mises à leur disposition pour s'acquitter de cette tâche.

	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 expérimentiels 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, leurs besoins, leurs 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).

4. Notre questionnaire

Actuellement en cours de validation, le questionnaire qui nous permettra de mesurer une partie des perceptions des élèves a déjà été appliqué à une centaine d'élèves du secondaire supérieur de transition. Sa version provisoire compte 66 variables, mais les données recueillies sont actuellement soumises à un traitement statistique (analyse factorielle, régression linéaire) qui nous permettra de confirmer ou d'infirmer la cohérence des variables et de réduire le questionnaire, en conservant uniquement les items les plus significatifs pour les élèves.

Les items relatifs aux trois variables de la contextualisation ont été rédigés en référence aux trois indicateurs que nous avons retenus : la *référence externe* (items 1-3), la *finalisation* (4-6) et la *complexité* (7-8). Quant aux variables liées à la motivation des élèves, elles réfèrent directement au modèle d'*expectancy-value* de Wigfield et Eccles (2000), qui distingue

l'espérance de réussite (items 17-18) et les quatre dimensions de la valeur perçue de la tâche : la *valeur intrinsèque* (9-10), l'*importance* (11-12), la *valeur extrinsèque* (13-14) et le *coût* (15-16). Nous sommes partis des items sélectionnés par S. Neuville et ses collaborateurs (2005), mais nous les avons modifiés en deux sens. D'abord, nous avons simplifié certaines formulations, en veillant toutefois à conserver les unités de sens. Ensuite, étant donné que nous désirions mesurer l'impact d'une séquence particulière sur la motivation des élèves (plutôt que recueillir leur avis « global » sur un cours dans son ensemble), nous avons mis les items au passé. Chaque fois que nous avons modifié un item, nous mentionnons sa formulation originelle en note.

« Partie 1- Description de la séquence » [items contextualisation]

1. Le professeur a donné des exemples concrets, tirés de la vie quotidienne
2. Il a fait référence à des événements sociaux ou politiques
3. Nous avons été amenés à nous mettre dans la peau de professionnels (journalistes, écrivains, acteurs, critiques, avocats,...).
4. Le professeur nous a clairement donné l'objectif des activités proposées
5. Il nous a dit en quoi ce que nous apprenons est utile pour notre vie future (études et profession)
6. Les activités que nous avons réalisées nous ont donné des moyens pour effectuer d'autres tâches
7. Le professeur nous a placés face à des défis où nous avons dû intégrer plusieurs connaissances
8. Le professeur nous a invités à réaliser des projets qui intègrent plusieurs choses que l'on a apprises jusqu'à présent.

« Partie 2 - Mon vécu par rapport à cette séquence » [items motivation]

9. J'ai été intéressé par le contenu de ce cours¹
10. J'ai dû me forcer pour rester attentif à ce cours² (Neuville & al. 2005 : 137)
11. Il est important pour moi de me prouver que je suis capable de maîtriser ce qui a été vu à ce cours (Neuville et al. 2005 : 137)
12. Il est important pour moi d'apprendre la matière présentée à ce cours (Eccles & Wigfield 1995, Pintrich & De Groot 1990, cités par Neuville & al. 2005 : 137)
13. Ce cours me semble inutile par rapport à mes projets d'étude future (et de profession)³
14. Je pense qu'il est utile pour moi d'avoir appris la matière présentée à ce cours⁴

¹ I am very interested in the content of this course (Eccles & Wigfield 1995, cités par Neuville et al. 2005 : 137).

² I have to force myself to stay attentive in this course (Neuville et al. 2005 : 137).

³ This course seems to me useless for what I want to do after my degree (Eccles & Wigfield 1995, cités par Neuville et al. 2005 : 138).

⁴ This course needs an important investment of time and energy in comparison with what it brings to me (Neuville et al. 2005 : 138).

⁵ I think the necessary amount of effort to succeed in this course is worthwhile (Eccles & Wigfield 1995, cités par Neuville et al. 2005 : 138).

⁶ In this course, I think I will do well (Pintrich & De Groot 1990, cités par Neuville et al. 2005 : 138).

⁷ I think it is useful to me to learn the material taught in this course (Eccles & Wigfield 1995 ; Pintrich & De Groot 1990, cités par Neuville et al. 2005 : 138).

15. Ce cours m'a demandé un investissement important par rapport à ce qu'il m'a apporté²

16. L'énergie que j'ai dépensée à ce cours (en participant, en écoutant, en écrivant) en valait la peine³

17. Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis capable de comprendre la matière présentée à ce cours (Galand 2001, cité par Neuville et al. 2005 : 138)

18. Si je suis évalué(e) par rapport à cette séquence, je pense que je réussirai bien⁴

Ce questionnaire devrait nous donner des indications sur les perceptions par les élèves des diverses formes de contextualisation. De plus, des analyses statistiques corrélationnelles nous permettront d'établir des liens entre les variables « perception du dispositif » et les variables « motivation ». A priori, nous posons que la *référence externe* appelle la *motivation intrinsèque*, que la *finalisation* favorise la *motivation extrinsèque*, et que la *complexité* de la tâche peut lui donner de l'*importance* aux yeux des élèves (car, si elle est complexe, elle peut représenter un défi qu'il s'agit de relever). Ces différentes hypothèses seront mises à l'épreuve des questionnaires.

5. Illustration du modèle : l'exemple d'une séquence d'introduction au surréalisme en cinquième année secondaire

Nous voudrions à présent illustrer notre modèle, en rendant compte d'une enquête exploratoire que nous avons menée sur le terrain en procédant en trois temps. En premier lieu, nous avons organisé un entretien préalable avec l'enseignante autour de ses objectifs pédagogiques (qui nous instruiront sur sa volonté de contextualiser/faire sens). Ensuite, nous avons enregistré et analysé la séquence, qui compte sept heures de cours, en relevant systématiquement, à l'aide de notre grille, les moments illustrant chaque type de contextualisation. Enfin, nous avons interrogé quelques élèves afin de cerner les effets du dispositif didactique sur leur motivation.

¹ I think it is useful to me to learn the material taught in this course (Eccles & Wigfield 1995 ; Pintrich & De Groot 1990, cités par Neuville et al. 2005 : 138).

² This course needs an important investment of time and energy in comparison with what it brings to me (Neuville et al. 2005 : 138).

³ I think the necessary amount of effort to succeed in this course is worthwhile (Eccles & Wigfield 1995, cités par Neuville et al. 2005 : 138).

⁴ In this course, I think I will do well (Pintrich & De Groot 1990, cités par Neuville et al. 2005 : 138).

5.1. Les intentions déclarées de l'enseignante

L'enseignante a déclaré organiser son cours de cinquième année autour d'un grand objectif, qui est d'amener les élèves à questionner leur identité culturelle. Plus particulièrement, son but affirmé est que les élèves apprennent à percevoir la participation des différents courants artistiques à la vision actuelle du monde :

« Je souhaite ne pas étudier le passé pour le passé mais pour montrer comment ce passé nous a marqués, montrer qu'il est fondateur de ce que nous sommes aujourd'hui... sinon ça fait un petit peu musée ! (...) Après tout, le XIX^e siècle c'est très loin pour eux. Moi je suis du XX^e, mais eux ils sont surtout du XXI^e, ils ont seize ans en 2006, donc pour eux le 19^e siècle c'était pas le siècle dernier, c'était il y a deux siècles. »

Pour mener à bien ce projet, l'enseignante organisera son année en deux grands « parcours » didactiques, l'un sur la psychanalyse (qui amènera indirectement les élèves à s'interroger sur leur propre identité), l'autre sur la poésie (romantique, symboliste, dadaïste, surréaliste).

Pour notre part, nous avons assisté à une séquence d'introduction au surréalisme, au cours de laquelle l'enseignante souhaitait faire découvrir que ce courant peut servir de clé de lecture du réel « actuel », notamment pour analyser des productions artistiques et des publicités contemporaines.

5.2. Analyse de la séquence

Le dispositif que nous avons analysé s'est révélé très fortement contextualisé. En voici quelques traits qui illustrent les trois grandes composantes du modèle que nous avons proposé plus haut :

Référence externe

Dans le cadre de l'analyse du poème *Un jour qu'il faisait nuit* de Robert Desnos, l'enseignante illustre la figure de l'oxymoron pour les élèves d'option sportive par une expression journalistique tirée de la rubrique sportive (« une défaite victorieuse »). Ensuite, elle utilise les connaissances extrascolaires des élèves de section « artistique » en leur demandant d'expliquer à la classe comment ils illustreraient les phrases rédigées collectivement suite à un exercice de « cadavre exquis ». Enfin, elle exploite des documents renvoyant aux pratiques sociales : des tableaux de Magritte, qui illustrent les caractéristiques surréalistes découvertes au cours des poèmes, ainsi que des publicités actuelles qui attestent de l'importance que ce courant a conservée dans notre culture.

Finalisation

L'enseignante met l'accent sur deux finalités très différentes : l'une, très « concrète », qui consiste à « bien comprendre comment on procède pour analyser un poème » afin de réussir une interrogation prochaine, et l'autre, plus abstraite, qui consiste à s'approprier ce courant parce qu'il représente toujours une source d'inspiration, et qu'il peut par là même être une clé

d'interprétation du réel. Cette seconde finalité est affirmée notamment par la formule « *Les surréalistes ont ouvert des portes à l'art, qui n'ont pas été refermées depuis* », et elle est démontrée par le repérage, à la fin du parcours, de traits surréalistes dans certaines publicités récentes.

Complexité

Pour pouvoir interpréter un autre poème surréaliste de Robert Desnos, *Les gorges froides*, texte polysémique et relativement hermétique, les élèves sont invités à mobiliser leurs acquis sur les textes poétiques (par opposition aux textes de prose) et sur le courant surréaliste. Au moment de mettre leur analyse par écrit, ils sont également tenus d'être attentifs aux règles orthographiques et grammaticales et d'organiser leur texte en respectant les consignes données.

5.3. Les perceptions des élèves : quels effets ?

En ce qui concerne les élèves, nous avons relevé des profils motivationnels très différents, ce qui s'explique sans doute partiellement par le caractère hétérogène de la classe, partagée entre l'enseignement général et la filière technique (orientations artistique et sportive).

Nous avons interrogé deux élèves engagées de profils différents, Noémie et Céline. Noémie montre des signes d'engagement évidents par ses nombreuses interventions et sa prise de note consciencieuse. Elle apparaît comme une élève particulièrement motivée par le cours de français, qui lit beaucoup et s'essaye à l'écriture de poèmes. Céline, quant à elle, est une élève très discrète, qui n'a pas pris la parole une seule fois, mais son application est observable à travers son écoute attentive et sa prise de note très complète (elle note des éléments validés par l'enseignante, qui ne figurent pas au tableau) et structurée (elle organise ses notes en niveaux, en faisant usage de couleurs).

Nous avons choisi de diriger ces entretiens de manière très souple, en nous contentant de relancer le propos des élèves lorsqu'elles évoquaient spontanément l'une des dimensions observées.

Noémie a particulièrement apprécié l'interprétation des deux poèmes. Selon elle, cela lui a permis de découvrir un type de poésie sollicitant davantage le lecteur, où « *l'imagination n'a pas de limites* », où l'on peut « *quitter le monde logique et créer une autre dimension* ». De même, elle aime le fait que la complexité rende plusieurs interprétations envisageables et permette, par là même, une liberté de lecture : « À première vue on n'y comprend rien, mais du coup on peut choisir un sens et le défendre ». D'après elle, cela lui donne « droit à la parole ». Enfin, cette élève a perçu spontanément une finalisation à la séquence lorsque l'enseignante a fait lire à la classe le *Manifeste du surréalisme* : Noémie estime que les techniques de

l'écriture libre et du cadavre exquis exposées par André Breton pourront être réinvesties dans ses écrits personnels.

Céline, pour sa part, dit avoir éprouvé un intérêt pour les documents de travail « variés et réels » (dotés d'un référent authentique), à savoir les tableaux et les publicités : elle trouve cela « plus intéressant que des manuels faits spécialement pour les élèves ». Ensuite, elle a apprécié l'exercice de cadavre exquis car il s'agit d'une référence à la pratique professionnelle des poètes de l'époque : « c'est chouette de se mettre dans la peau des surréalistes, on peut créer de belles phrases étonnantes ». Enfin, elle déclare avoir particulièrement apprécié l'interprétation des tableaux et le décodage de publicités, et avoir éprouvé un plaisir intellectuel à réinvestir des connaissances récemment acquises. Elle a donc finalisé après-coup les activités précédentes en les interprétant comme des étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche complexe. Écoutons-la : « Avant je trouvais que c'était n'importe quoi, ces poèmes et ces tableaux, maintenant ce n'est plus énigmatique et c'est gai d'être capable de reconnaître les caractéristiques surréalistes et de les expliquer ».

Conclusion

En rédigeant cet article, nous poursuivions quatre grands objectifs. Il s'agissait d'abord de présenter une recherche en cours, puis de faire le point sur la notion de contextualisation. Nous avons voulu ensuite présenter deux outils : notre grille d'observation des dimensions de la contextualisation en classe, composée de trois indicateurs (la référence externe, la finalisation et la complexité) et notre questionnaire destiné à mesurer les effets d'un tel dispositif didactique sur la motivation des élèves, que nous utiliserons dans le cadre d'une étude quantitative. Enfin, nous avons souhaité illustrer les différentes catégories de la contextualisation reprises dans notre grille, tout en donnant un premier aperçu des effets d'un tel dispositif sur la motivation des élèves.

Dans le cadre de cette première enquête, il nous est apparu que la valeur accordée aux objets et aux tâches scolaires, pour les élèves, tient aussi bien à la mobilisation de référents et à de finalités « du monde extérieur » (documents « authentiques », évocation de pratiques professionnelles, finalités liées à la formation aux études ou à une future profession) qu'à des référents et des finalités « personnels » (référence au quotidien, finalités centrées sur la construction de l'identité, le plaisir de l'imaginaire ou de l'écriture...). Nous nous demandons dès lors s'il n'y aurait pas lieu d'élargir quelque peu la notion de contextualisation pour l'extraire en partie de sa gangue « utilitariste ». Un nouveau chantier pour les prochains mois !

Bibliographie

BEDARD, D., FRENAY, M., TURGEON, J. & PAQUAY, L. (2000), « Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques », in *Res Academica*, 18 (1-2), pp. 21-47.

BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989), *Situated cognition and the culture of learning*, in *Educational Research*, 18, pp. 32-42.

CLAUW, C., DUFAYS, J.-L., THYRION, F., VERCROYSSSE, B., CARLIER, G., PAQUAY, L. & MOTTIER LOPEZ, L. (2006), « 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 », in *Actes du 4^e Congrès des chercheurs belges en éducation*, Bruxelles : Ministère de l'éducation, pp. 117-120.

CLAUW, C. & THYRION, F. (à paraître), « La co-construction des savoirs en classe de littérature : quelles pratiques effectives ? Présentation d'une recherche en cours et étude de cas », in DUFAYS, J.-L. (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation. Actes des 8^e rencontres des chercheurs en didactique de littérature*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.

COLLINS, A., BROWN, J. S. & HOLM, A. (1991), « Cognitive apprenticeship: Making thinking visible », in *American Educator*, pp. 6-46.

DEVELAY, M. (1997), *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF.

ELLIOT, A. J. & DWECK, C. S. (2005), *Handbook of Competence and Motivation*, New York : Guilford Publication.

FEDERATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE (2000), *Programme du cours de français. Troisième degré. Humanités générales et technologiques*.

[Disponible sur la toile à l'adresse http://www.segec.be/Documents/Fesec/Programmes/07_FRANCAIS3.pdf]

FRENAY, M. & BEDARD, D. (2004), « Des dispositifs de formation universitaire 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 & M. FRENAY (Eds.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, pp. 241-265.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, New-York : Cambridge University Press.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1999), *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, p. 6. [Disponible sur la toile à l'adresse :

http://www.agers.cfwb.be/@librairie/documents/compterm/telechargement/comp_francais.pdf]

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (2000), *Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de français*.

[Disponible sur la toile à l'adresse

<http://www.restode.cfwb.be/ROOT/download/programmes/60-2000-240.pdf>]

MOTTIER LOPEZ, L. (2003), « Les structures de participation privilégiées dans une microculture de classe : un indice de l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ? », in *Dossier des sciences de l'éducation*, 10, pp. 59-75.

MOTTIER, L. & ALLAL, L. (2004), « Participer à des pratiques d'une communauté classe : un processus de construction de significations socialement reconnues et partagées », in C. MORO & R. RICKENMANN (Eds.), *Situation éducative et significations*, Bruxelles : DeBoeck Université, pp. 59-84.

NEUVILLE, S., BOURGEOIS, E. & FRENAY, M. (à paraître), « The subjective task value : clarification of a construct », in NEUVILLE, S. (2005), *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets*, Thèse de doctorat réalisée à l'Université Catholique de Louvain (Belgique) sous la direction d'Etienne BOURGEOIS.

NEWMANN, F.M., MARKS, H.M. & GAMORAN, A. (1996), « Authentic pedagogy and student performance », in *American Journal of Education*, 104 (4), pp. 280-312.

PERRENOUD, P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF.

REY, B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF.

ROEGHERS, X. (2003), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles : De Boeck.

ROMAINVILLE, M. (2001), « Les implications didactiques de l'approche par compétences », in *Enjeux*, 51, pp. 199-223.

TARDIF, J. (1999), *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Les Éditions Logiques.

TARDIF, J. & MEIRIEU, P. (1996), « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », in *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril, pp. 4-7.

TARDIF, J. & PRESSEAU, A. (1998), « Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages », in *Vie pédagogique*, 108, pp. 39-45.

TELLEZ, K. (1996), « Authentic assessment », in : J. SIKULA, (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education*, New York : Macmillan, pp. 666-703

WIGFIELD, A. & ECCLES, J. (2000), Expectancy-value theory of achievement motivation, in *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 68-81.

WIGFIELD, A., ECCLES, J. S. (2002), « The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence », in A. WIGFIELD & J. ECCLES (dir.), *Development of achievement motivation*, San Diego: Academic Press, pp. 92-120.