

Chapitre 5

Contextualisation des apprentissages et des situations d'enseignement



Sur la base des éléments que nous avons explicités jusqu'à présent, on voit toute l'importance d'optimiser les aspects motivationnels, cognitifs et sociaux de l'apprentissage. Ainsi, un dispositif pédagogique, et la pratique qui en découle, pourra se dire à forte activation pédagogique lorsque l'étudiant est confronté à un cours qui :

- 1) rejoint ses préoccupations, ses intérêts et ses objectifs ;
- 2) lui permet de se sentir capable de maîtriser les contenus de cours ;
- 3) lui laisse la place de s'exprimer, d'agir sur le déroulé du cours ;
- 4) met à sa disposition des pratiques l'incitant à s'engager cognitivement ;
- 5) l'encourage à se questionner grâce aux interactions avec les étudiants et l'enseignant ;
- 6) veille à une régulation épistémique des conflits sociocognitifs générés par les activités d'apprentissage.

Néanmoins, un élément reste également à considérer, à savoir la contextualisation des apprentissages et des situations d'enseignement. En effet, selon l'approche historico-culturelle de l'apprentissage, tout apprentissage est situé et se fait en contexte. Cette approche implique notamment de considérer deux éléments clés : l'apprentissage se réalise au sein de la zone proximale de développement, qui est cet espace où l'apprentissage d'une compétence est possible parce qu'il s'exerce grâce à l'intervention d'autrui (Vygotsky, 1978) et d'autre part, que cet apprentissage est nécessairement situé et n'est jamais neutre culturellement (Bruner, 1993 ; Barth, 1995). L'influence de la culture transparaît dans les objets, les lieux et moyens d'apprendre, parce qu'ils sont le fruit d'une histoire sociale et culturelle, et qu'ils s'appréhendent socialement, dans un temps et un lieu donnés (Perkins, 1995). L'ouvrage de Kozulin, Gindis, Ageyev et Miller (2003) constitue une belle synthèse des apports de la théorie de Vygotsky à l'éducation dans une approche culturelle. Dans cette perspective de la psychologie culturelle, les recherches d'Ann Brown et de David Campione sur l'enseignement réciproque (Brown et Campione, 1995), de même que, plus près de nous, celles de Britt-Mari Barth en France sur la pédagogie de la compréhension (Barth, 1993) ont inspiré les pratiques éducatives.

1. Concept seuil et zone proximale de développement

Ancrés dans l'idée d'un apprentissage situé, Meyer et Land (2003) insistent sur un élément très important concernant l'engagement cognitif de l'étudiant : la notion de concept seuil, également appelé « seuil conceptuel » (Frenay, Houart, Kruyts, Romainville et Smidts, 2013). D'après Zepke (2013), qui développe cette idée de concept seuil dans ses travaux, les activités et différentes sollicitations de l'enseignant seules ne permettent pas automatiquement une implication forte de l'étudiant dans la construction de son apprentissage en termes de connaissances et de compétences. Au-delà du caractère motivationnel de la tâche tel qu'évoqué plus haut, l'important sera de veiller à fournir à l'étudiant les passerelles conceptuelles pour relier ses connaissances initiales aux nouveaux concepts étudiés. En d'autres termes, l'enseignant devra partir du niveau de connaissance et de compétence actuel de l'étudiant pour l'amener à l'élever jusqu'au niveau attendu. Dans cette idée, si l'enseignant ne permet pas ces passerelles conceptuelles (activités trop complexes, abstraites, terminologie inconnue...), l'étudiant ne pourra s'engager activement

dans la tâche, et ce même si celle-ci contient les ingrédients nécessaires pour le motiver et l'engager cognitivement (Zepke, 2013).

Nous pouvons rattacher cette notion à celle de Zone Proximale de Développement telle qu'initialement développée par Vygotsky (1978, 2014¹ ; Vandenplas, 2006 ; Chaiklin, 2003). Dans des travaux sur l'enseignement supérieur, Venet et ses collègues (2016) ainsi que Wass et Golding (2014) précisent que, pour atteindre un apprentissage optimal, l'enseignant doit pouvoir situer ses enseignements à la frontière entre ce que l'étudiant sait déjà et peut faire seul et ce que l'étudiant est en capacité d'apprendre, avec l'aide d'autrui. Il doit alors pouvoir lui fournir les conditions nécessaires pour pouvoir initier un processus d'apprentissage et l'accompagner tout au long de cette démarche (notion de compagnonnage cognitif développée plus bas). Wass et Golding (2014) insistent sur l'importance de cette considération du niveau initial de l'étudiant en précisant que si l'étudiant est mis face à une activité d'apprentissage qu'il est capable de faire seul, son apprentissage sera diminué. Selon ces auteurs, l'important est de jauger la complexité de l'activité pour que

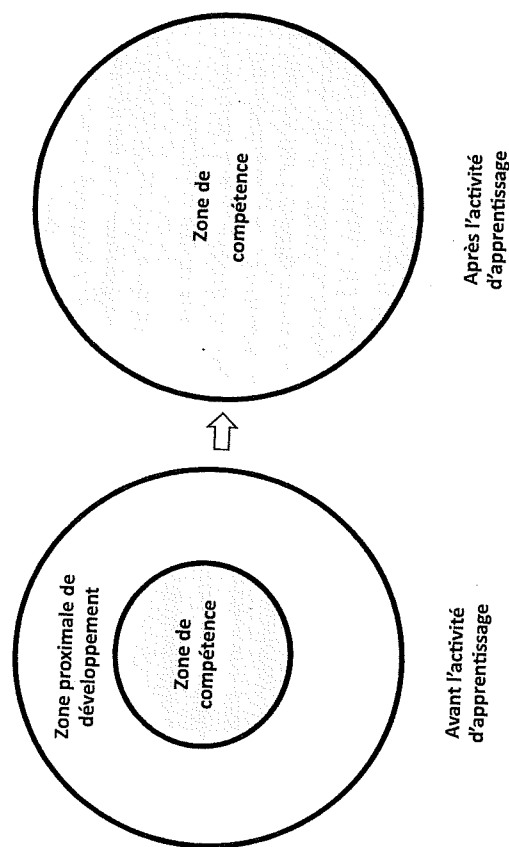


Figure 1. Représentation de l'apprentissage selon Wass et Golding (2014)

¹ En hommage à son travail, son ouvrage a récemment été traduit en français et publié aux éditions La Dispute.

l'étudiant ne soit pas initialement capable de la réaliser seul, mais qu'il puisse réussir avec du soutien dans la démarche. Or prendre en compte le niveau initial de l'étudiant est encore trop souvent négligé dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur alors que cela constitue un élément central de l'engagement actif de l'étudiant (Harland, 2003 ; Wass et Golding, 2014).

Dans cette idée, l'utilisation de tâches complexes peut être développée. Il s'agit de tâches polémiques menant à d'importantes divergences forçant l'apprenant à adopter différents points de vue et à les confronter. Un exemple de tâche complexe issu des sciences de l'ingénieur est celui de la construction d'une éolienne permettant de produire de l'énergie verte, mais dont l'énergie nécessaire à sa production est plus élevée que celle qu'elle pourra générer. Comment concilier et considérer ces deux facteurs opposés pour mener à bien le projet de construction tout en atteignant l'objectif initial de production d'une énergie plus verte ? Par ce passage d'une perspective à l'autre, l'étudiant partira de sa compréhension initiale de la tâche et, avec le soutien de l'enseignant ou d'autres étudiants, sera amené à adopter d'autres perspectives qui développeront progressivement sa zone de compétence. De même, le fait de préparer des activités pour lesquelles des feed-back sont donnés au moment qui est nécessaire (et pas avant) peut soutenir une telle approche, en fournissant l'étyage au bon moment à travers les feed-back ou les indices qui sont donnés sur l'activité à réaliser (Pattalitan, 2016).

Si nous nous axons sur une perspective plus individuelle centrée sur l'étudiant, l'importance du niveau initial de l'étudiant a également été mise en avant par Normand (2017) dans une réflexion pratique qu'il a menée sur l'enseignement actif. Cet auteur argumente que l'un des risques de l'activation pédagogique est de ne pas considérer le niveau initial de l'étudiant. Il l'illustre d'ailleurs en ces termes : « Bien qu'il soit courant de penser qu'il faille "se lancer à l'eau pour apprendre à nager", la "noyade" n'est pas bien loin si on ne tient pas compte du niveau d'expérience des étudiants » (Normand, 2017, p. 9). Afin d'aider l'enseignant à ajuster son encadrement au niveau de l'étudiant, ce dernier énonce quelques conseils et points d'attention concernant la démarche, les ressources et les interactions de l'activité d'apprentissage que nous résumons dans le tableau 1.

Tableau 1. Gestion des différents niveaux d'étudiants, adapté de Normand (2017)

	Étudiant novice	Étudiant intermédiaire	Étudiant autonome
Démarche	L'enseignant structure les principales étapes de travail avant de lancer les étudiants dans l'action. Il leur fournit des outils de guidage et de vérification de leur démarche de travail.	L'enseignant prépare un ensemble de questions pour aider les étudiants dans des moments de difficulté et relancer le travail. Il leur fournit une liste de vérification des étapes de travail.	Les étudiants structurent eux-mêmes leur démarche d'apprentissage. L'enseignant prévoit quelques questions de relance au besoin.
Ressources	L'enseignant donne accès à l'ensemble des connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche et forme les étudiants aux compétences nécessaires à la tâche.	L'enseignant fournit certaines ressources clés, mais devant être complétées. Il rappelle l'importance de certaines compétences et enseigne quelques nouvelles stratégies.	L'enseignant laisse les étudiants trouver les ressources et s'en emparer au moyen de leurs propres stratégies et compétences.
Interactions	L'enseignant forme les étudiants aux habilités sociales liées au travail de groupe. Il structure les interactions et leur déroulement.	L'enseignant structure les interactions et leur déroulement.	L'enseignant laisse les étudiants structurer les interactions. Il contrôle ponctuellement le bon fonctionnement du groupe.

Harland (2003, 2020) nous précise également que les étudiants ne constituent pas un groupe homogène. Cette affirmation est d'ailleurs particulièrement pertinente dans des systèmes éducatifs fournissant un accès ouvert à l'enseignement supérieur tel que la Belgique ou la France. Les recherches de De Clercq et ses collègues vont dans ce sens en démontrant par plusieurs analyses multivariées qu'une grande diversité de profils d'étudiants existe dès l'entrée dans l'enseignement supérieur en Belgique (De Clercq, Galand et Frenay, 2017). Ces différents profils d'étudiant présentent d'ailleurs des niveaux de préparation et

des processus d'apprentissage spécifiques (De Clercq, Galand et Frenay, 2020). De plus, les profils d'étudiants ne sont pas identiques en fonction des contextes d'études (De Clercq, Galand, Hospel et Frenay, 2021).

L'enseignant devra donc pouvoir composer avec plusieurs zones proximales de développement ce qui peut complexifier encore la structure des tâches. Harland précise que tant que les différences de compétence ne sont pas trop importantes, cette diversité de niveau peut être gérée entre autres par les interactions entre les étudiants, la mise en situation par des tâches complexes ou en fournissant des indices et feedbacks ajustés. D'après Harland (2020), le travail coopératif permettrait aux étudiants les plus en difficultés de s'appuyer sur leurs pairs plus compétents afin de progresser. Ce point a d'ailleurs été évoqué dans le chapitre précédent. Ces étudiants plus autonomes, par l'encadrement d'étudiants plus en difficultés, seraient amenés à approfondir encore leur maîtrise de l'activité et pourraient atteindre un apprentissage plus profond et pérenne des connaissances et compétences développées. Autrement dit, les étudiants les plus faibles apprendraient grâce à l'assistance des étudiants les plus compétents pendant que ces derniers maximiseraient leurs compréhensions par ce travail de soutien (Buchs, 2017), ce que les travaux sur l'enseignement réciproque et les communautés d'apprentissage de Brown et Campione avaient clairement mis en évidence déjà dans les années 1990 (Brown et Campione, 1995 ; 1996). L'hétérogénéité a donc un ensemble d'atouts. L'important pour l'enseignant sera de gérer le juste dosage entre l'hétérogénéité propice à l'apprentissage et trop grand déséquilibre entre les étudiants.

Selon les auteurs précités, le travail de contextualisation de l'enseignant sera donc plus aisé si les différences initiales entre les étudiants sont réduites et si les compétences à atteindre lors de l'activité d'apprentissage sont bien définies.

Dans cette idée, les travaux de Timmermans et Meyer (2019) nous proposent un cadre conceptuel (le « *Integrated Threshold Concept Knowledge* » framework ou ITCk) à destination des enseignants universitaires afin de composer avec cette notion de concept seuil ou de zone proximale de développement pour constituer leur approche de cours. Ainsi ces auteurs identifient cinq points de vigilance pour que l'enseignant puisse adapter ses pratiques à niveau de l'étudiant. La première est d'**identifier les concepts seuils** rattachés à une matière : ce qui est nécessaire de savoir, de maîtriser pour comprendre les notions développées au cours ; ce sur quoi les étudiants bloquent systématiquement dans

une matière. Ces auteurs insistent alors sur l'importance du dialogue avec les étudiants et les autres enseignants pour rendre ces seuils explicites. Le deuxième point de vigilance est de **verbaliser dans la discipline les concepts seuils**. Timmermans et Meyer (2019) proposent en ce sens de construire une liste à deux colonnes. La première répertorie les éléments de blocage sur lesquels les étudiants butent dans la matière. La seconde serait constituée des actions mises en place par l'enseignant pour aider les étudiants à dépasser leurs blocages. Les auteurs invitent également à utiliser des métaphores pour illustrer un concept seuil parfois abstrait et non familier pour l'étudiant. Ces métaphores leur permettront d'expliquer et d'illustrer le concept. Le troisième point de vigilance vise à se baser sur l'identification de ces concepts pour **définir ses objectifs d'apprentissage**. Une fois l'ensemble des concepts seuils identifiés et nommés, ces derniers devront guider ce qui est visé par le cours et les objectifs d'apprentissage. Timmermans et Meyer (2019) soulignent l'importance de ne pas uniquement déterminer ces objectifs en termes de savoirs, mais aussi en termes de façon d'apprendre, façon d'évoluer, de savoir-être et de savoir-faire. Le quatrième point de vigilance a trait à l'évaluation et revient sur l'importance de **déterminer une méthode d'évaluation qui s'ajuste aux objectifs et aux seuils conceptuels**. Ici les auteurs insistent sur l'importance des évaluations continues afin qu'elles interviennent lorsqu'un seuil conceptuel est atteint afin de mesurer si les étudiants ont réussi ou non à maîtriser ce concept. L'évaluation devrait alors servir de levier à la maîtrise du concept et ne devrait pas porter uniquement sur le contenu, mais également sur le processus mis en place par l'étudiant pour surmonter ce seuil. Finalement, Timmermans et Meyer (2019) invitent les enseignants à se servir de ce travail d'identification et d'analyse pour **générer un répertoire de pratiques et d'activités d'apprentissage** qui pourront permettre d'aider l'étudiant à maîtriser les concepts seuils ponctuant la matière. Ces auteurs conseillent par exemple de trouver des moments et des façons de confronter l'étudiant à ces concepts étrangers et déstabilisants durant le cours afin de pouvoir les travailler directement avec l'étudiant et d'éviter qu'il ne reste bloqué une fois le cours terminé.

Un autre outil permettant à l'enseignant de mettre en place ces conditions serait de constituer un référentiel de compétences pour son activité d'apprentissage. Un référentiel de compétences consiste à rédiger un document-cadre permettant de recenser et hiérarchiser l'ensemble des compétences et des aptitudes requises pour réaliser une activité d'apprentissage. Il pourra donc être constitué de l'ensemble des compétences

requis pour une activité et de l'ensemble des compétences visées par l'activité d'apprentissage (Boudreau, 2017). D'après plusieurs auteurs, formuler et rassembler de manière succincte ces compétences devrait faciliter, éclairer la tâche, expliciter les attentes et préciser le rôle de chacun dans la démarche d'apprentissage (Briand-Lamarche, Pinard, Thériault et Dagenais, 2018 ; Perrenoud, 2018). De plus, l'explicitation des compétences attendues permet de donner une place forte aux savoir-faire et savoir-être dans la formation et éviterait une prédominance des connaissances disciplinaires dans les objectifs de formation (Briand-Lamarche et al., 2018).

2. Un contexte d'enseignement authentique

La seconde idée-force de l'approche historico-culturelle est celle d'apprentissage situé ou de « *situated learning* » (Lave et Wenger, 1991), qui s'inscrit au sein d'un contexte culturel et pointe ainsi toute l'importance du contexte et des situations d'enseignement proposées à l'étudiant. Brown, Collins et Duguid (1989) ont remis en évidence l'importance du contexte et de l'environnement dans l'apprentissage (pour une revue, voir Frenay et Bédard, 2004) et ont inspiré la contextualisation des apprentissages.

Ainsi, pour faciliter le transfert des apprentissages, tout enseignement passe par une première phase de contextualisation où la matière est ancrée dans un contexte stimulant, applicable et proche des préoccupations de l'étudiant, lui permettant de donner du sens à l'activité. Cet élément renvoie à la perception de la valeur d'utilité de l'étudiant telle qu'évoquée au chapitre 2 (Tardif et Meirieu, 1996). Cette contextualisation permettrait d'ancrer l'apprentissage de certains concepts dans leur complexité contextuelle. Une deuxième phase est ensuite nécessaire, la phase de décontextualisation, qui permet de cerner la spécificité des concepts et leur généralité au-delà du contexte spécifique dans lequel ils ont été présentés. Il s'agit d'aider l'étudiant à comprendre les caractéristiques invariantes des concepts et de réfléchir à leurs potentielles applications à d'autres contextes que celui enseigné initialement. Selon Tardif et Meirieu (1996), une dernière phase de recontextualisation permet à l'étudiant de dépasser la simple acquisition de connaissances et de procéder au transfert de ces dernières. En amenant l'étudiant à expérimenter l'application de ses apprentissages à de nouveaux contextes, ce dernier

va encore affiner la compréhension des savoirs développés en contexte et pourra alors transférer ses savoirs à une multitude de nouveaux contextes.

Dans la continuité des travaux susmentionnés, le cadre conceptuel de l'apprentissage et de l'Enseignement Contextualisés Authentique (AECA ; Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2000 ; Frenay et Bédard, 2004) repose sur deux principes pédagogiques centraux : l'**authenticité** du contexte et le **compagnonnage cognitif**. Ces deux principes, déclinés dans les dispositifs pédagogiques, permettront un apprentissage en profondeur de l'étudiant et un meilleur transfert des compétences.

L'authenticité du contexte renvoie à l'idée de fournir des activités d'apprentissage qui soient authentiques par rapport aux activités que l'apprenant pourra rencontrer dans sa réalité quotidienne de futur professionnel (Knoer, 2005 ; Vanpee, Frenay, Godin et Bédard, 2010). Sept conditions seraient nécessaires à l'atteinte d'un contexte authentique. Une de ces conditions concerne le contenu de l'activité d'apprentissage. Cette dernière devrait être complète et complexe (Frenay et Bédard, 2004). L'apprenant devrait, tel que dans une situation réelle, être confronté à une tâche lui demandant d'intégrer un ensemble de contenus disciplinaires et d'habilités en interrelations. De plus, la réalisation de la tâche devrait pouvoir représenter un défi atteignable pour ce dernier (Vanpee et al., 2010). Comme soulevé plus haut par Venet et ses collègues (2016), ni une tâche trop facile ni une tâche trop difficile ne permettront un engagement optimal de l'étudiant. Pour ce faire, une possibilité serait alors de proposer une variété de tâches aux complexités diverses. Cette variété permettrait de s'adapter aux différents niveaux et rythmes d'apprentissage qui composent un groupe classe (Normand, 2017).

Le compagnonnage cognitif renvoie à la manière dont l'enseignant peut accompagner et soutenir l'étudiant dans son apprentissage dans sa zone proximale de développement. Une emphase particulière est alors posée sur le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement à la démarche de pensée, au processus d'apprentissage et aux stratégies cognitives. Pour assurer cet accompagnement du processus d'apprentissage de l'étudiant, l'enseignant est incité à élargir la palette de ses interventions auprès de l'étudiant, au-delà de la seule transmission de savoirs. Il s'agit pour lui d'explicitier sa propre démarche de pensée lors de la réalisation d'une tâche (« *modeling* »), de soutenir la démarche de l'étudiant en l'encourageant à réfléchir à ses stratégies d'apprentissage (« *coaching* »), d'apporter l'aide nécessaire au moment propice à l'étudiant pour lui permettre de progresser dans son apprentissage (« *scaffolding* » ou étayage) et enfin, de

pouvoir s'effacer progressivement en diminuant graduellement le soutien qu'il apporte au fur et à mesure du développement cognitif de l'étudiant (« *fading* ») (Frenay et Bédard, 2004). Il s'agit en parallèle d'encourager l'étudiant – apprenti-cognitif – à développer ses propres stratégies d'apprentissage par l'articulation des connaissances et la réflexion sur ses processus de pensée. Ce dernier sera alors capable de discriminer ses démarches de pensée et ensuite d'interroger la généralisation de ses démarches en fonction des diverses situations d'apprentissage.

L'AECA permet de concevoir des dispositifs pédagogiques qui visent à soutenir – ouïre la contextualisation des apprentissages – deux dimensions de l'activation pédagogique évoquées dans les chapitres 2 et 3 de cette section, à savoir la dimension motivationnelle et d'implication cognitive. Au travers d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisé authentique, l'enseignant permettra aux étudiants de se motiver et de s'impliquer activement dans la tâche, tant sur le volet comportemental que cognitif (Frenay et Bédard, 2004), ce qui devrait faciliter le transfert des apprentissages à d'autres contextes. Cette approche est également particulièrement bien illustrée par le dispositif d'activation pédagogique qu'est l'apprentissage par problèmes que nous détaillons ci-dessous.

3. Apprentissage par problèmes, une pédagogie de la contextualisation

Dans une volonté de rendre l'apprenant plus actif dans son apprentissage et plus efficient au regard de sa future pratique professionnelle, l'apprentissage par problèmes (ou *Problem Based Learning*) est apparu dans les années 1970 aux États-Unis (pour une revue, voir Savin-Baden, 2000). À l'origine, l'apprentissage par problèmes a été conçu pour les études de médecine pour répondre à la critique du manque de confrontation des futurs médecins à des situations problèmes complexes et réelles qu'ils devront pouvoir gérer une fois diplômés (Barrows et Tamblyn, 1980). À l'heure actuelle, l'apprentissage par problèmes (APP) s'est étendu dans différentes universités et disciplines dans le monde (Bédard, 2019 ; Frenay et Galand, 2007 ; Galand, Bourgeois, Frenay et Bentein, 2008 ; Clerc et Brasselet, 2017). L'APP se base sur la recherche, l'explication et la résolution de situations problèmes complexes et réalistes (Navy, Edmondson, Maeng, Goncz et Mannarino, 2019) souvent réalisées en groupe. Le but est de proposer des situations d'apprentissage semblables

à ce que les apprenants pourraient rencontrer dans leur futur métier afin qu'ils développent des compétences essentielles à leur activité professionnelle à venir (Frenay et Galand, 2007). Cette approche pédagogique peut ainsi être employée dans l'ensemble du cursus, à l'intérieur d'une discipline (Navy *et al.*, 2019 ; Galand et Frenay, 2005) ou encore lors d'un cours spécifique comme l'illustre le chapitre 3 de la section 1. Inspirés des travaux fondateurs de Barrow (2002), cinq principes fondamentaux de tous les dispositifs se réclamant du type APP ont été mis en avant (Frenay et Galand, 2007), même s'ils peuvent être déclinés de manière différente dans les différents modèles d'APP (Kolmos *et al.*, 2009) :

- 1) Une participation active de l'apprenant à la construction de ses connaissances
- 2) Un apprentissage qui fait sens et stimule l'intérêt de l'étudiant
- 3) Des situations problèmes contextualisées
- 4) Des interactions sociales entre les apprenants
- 5) La prise en compte des représentations initiales des apprenants.

Au travers de ces différents éléments, nous retrouvons les éléments susmentionnés qui composent l'activation pédagogique et qui témoignent du caractère éminemment actif de ce dispositif d'enseignement. De plus, l'objectif d'apprentissage porte tant sur l'acquisition de connaissances que sur le développement de compétences cognitives et sociales permettant d'apprendre tout au long de la vie et notamment dans la vie future professionnelle. Frenay et Galand (2007) le résumant d'ailleurs en pointant que l'objectif premier de l'APP est d'apprendre à apprendre.

Selon de nombreuses études (Galand, Frenay et Raucourt, 2012 ; Galand, Raucourt et Frenay, 2010 ; Martin et Padula, 2018), l'APP non seulement soutient la motivation et la qualité de l'apprentissage des étudiants, mais induit un changement de rôle complet de l'enseignant par rapport à un enseignement plus magistral. Les auteurs ajoutent que l'enseignant ne se trouve plus dans une posture transmettant directement les savoirs aux étudiants, mais il les guide et les aide à s'approprier ces savoirs. Il prend alors le **rôle de tuteur** pour les étudiants travaillant en suivant une méthode d'APP (Bédard et Bourget, 2016 ; Frenay et Galand, 2007). Selon les formes que prennent les dispositifs d'APP, il s'agit de l'enseignant, d'un collègue, d'un assistant ou encore d'un étudiant d'une année supérieure.

Le tuteur a pour fonction d'aider les étudiants dans leur démarche de résolution de problème tout en leur laissant une grande autonomie. Plus

précisément, la tâche du tuteur est de guider en laissant le libre choix ; de suggérer des pistes de réflexion ; d'aider, encourager et soutenir ; de coordonner ; de rappeler à l'ordre ; de pousser à la réflexion ; d'intervenir lorsque le travail devient stérile et enfin de donner un avis extérieur (Boxus, Jans, Gilles et Leclercq, 1997 ; O'Shea, Verzat, Raucourt, Ducarme, Bouvy et Herman, 2013). Cette fonction se rapproche particulièrement de la notion de compagnonnage cognitif telle que décrite plus haut. Elle permet également de préciser le rôle de l'enseignant en tant qu'**accompagnateur cognitif** de l'étudiant. Dans le chapitre précédent, nous avons développé en majorité la dimension sociale et affective du rôle de l'enseignant dans l'activité d'apprentissage. Ici, en plus du soutien social et émotionnel, l'enseignant accompagne et guide le cheminement cognitif de l'étudiant.

4. Regards sur les expériences vécues des enseignants : l'enseignant comme metteur en scène

Lorsque nous nous penchons sur le discours des innovateurs pédagogiques interviewés lors de notre étude qualitative, un thème vient directement évoquer le rôle très complexe de l'enseignant en pédagogie active : « l'enseignant comme metteur en scène ». Ce thème a été évoqué chez cinq des neuf participants et est central chez trois d'entre eux. Il a trait à la posture de l'enseignant lors de la mise en place du dispositif de pédagogie active. Ces derniers nous expliquent toute la spécificité du rôle de l'enseignant qui change fondamentalement la mise en place du dispositif pédagogique actif et qui est amené à endosser ce rôle de compagnonnage cognitif.

Une caractéristique commune mise en avant par les enseignants est la plus grande proximité avec les étudiants. Cette proximité se caractérise bien par le témoignage suivant.

« Je ne donne quasiment plus cours. Vraiment, je transforme tous mes enseignements en dispositifs différents. Ça peut être des travaux de groupe que je coache. Mais j'aime bien enseigner, j'aime bien faire le show aussi devant 600 étudiants dans un auditoire et tout. Mais, en termes d'apprentissage, c'est tellement peu efficace, donc voilà. Aujourd'hui, l'apprentissage est tellement meilleur... ils peuvent travailler de manière collaborative, s'échanger des notes... j'ai aussi des feed-back réguliers avec les étudiants, je suis très proche d'eux, je discute avec eux, ou bien quand il y a des séances de questions-réponses, je suis très disponible parce que ça m'intéresse vraiment. Je vois les étudiants engagés là-dedans, ça

me convaincre et je vois la qualité des apprentissages, je vois bien que le taux de réussite est bien meilleur que ce qu'il n'était avant. » (I.9, L.465)

Par cette implication active, les interactions fréquentes et la capacité à mener le groupe dans une direction précise, l'enseignant peut alors être vu comme un metteur en scène qui dirige ses artistes tout en suivant un scénario préétabli, mais qui s'ajuste. C'est d'ailleurs ce dont témoigne une de nos enseignantes.

« On fait tout pour les encourager et les aider. On est presque comme des metteurs en scène et hop, on les lance. On leur dit, c'est votre réussite. Et là, il y a vraiment l'idée qu'on les porte un peu. » (I.1, L.618)

L'enseignant n'est plus le simple pourvoyeur de savoir, mais l'activateur de ce dernier chez le jeune. Cela peut être mis en relation avec la différence que Hartie (2009) identifie entre l'« enseignant facilitateur » et l'« enseignant activateur ». Ce dernier a démontré que le simple fait de fournir à l'étudiant les potentialités de s'impliquer activement (enseignant facilitateur) n'était pas suffisant pour générer des bénéfices d'apprentissage. Au contraire, l'enseignant doit pouvoir prendre un rôle actif en s'assurant constamment de guider l'étudiant dans la gestion du processus d'apprentissage. C'est ce dont nos enseignants témoignent en expliquant que, pour qu'un dispositif actif fonctionne au mieux, l'enseignant doit pouvoir s'impliquer activement afin de fournir le cadre permettant cette activation pédagogique. Ainsi, l'enseignant est amené à gérer la dynamique de groupe entre les étudiants et avec lui-même. Il doit pouvoir réfléchir et débattre avec l'étudiant, l'inciter à se questionner et ne pas hésiter à recadrer le processus en cas de sortie de route. Il doit également, clarifier le rôle de l'étudiant dans son apprentissage et lui transmettre le message qu'il est le premier responsable de son apprentissage. L'enseignant n'est alors que le guide et sans l'implication de l'étudiant, rien ne pourra être atteint. Cette réflexion a été développée plus en détail par Vierset et ses collègues (2009) dans le contexte de l'apprentissage par problèmes en distinguant différents styles d'animation s'ajustant aux choix pédagogiques et aux contraintes contextuelles.

Inspirée également des expériences d'apprentissage par problèmes et par projets, une réflexion approfondie sur le rôle de l'enseignant a été développée dans le livre de Raucourt et Vander Borgh (2006) pour illustrer et discuter la modification que ces approches suscitent dans le rôle de l'enseignant. Parmi les témoignages proposés, cet extrait complète les

bénéfices pour l'enseignant de ce nouveau rôle, lui permettant de mieux comprendre les difficultés des étudiants :

« Suivre de près le travail d'un groupe d'étudiants est quelque chose d'extrêmement instructif pour un enseignant. Quelle différence entre le rôle passif d'étudiants assistant à un exposé oral, plus préoccupés par la prise d'un maximum de notes que par la compréhension des subtilités détaillées par le professeur, ne se permettant pas de remettre la moindre chose en question... Dans le travail de groupe, l'étudiant perdu dans une résolution peut le dire et se faire aider immédiatement. Celui qui est persuadé d'avoir pris le bon chemin peut commencer à en douter en confrontant ses arguments avec ses voisins qui ont décidé de faire autrement. Le vocabulaire utilisé par les étudiants est particulièrement instructif pour l'enseignant qui suit la discussion : des mauvaises compréhensions, des idées fausses, des ambiguïtés, des contresens sont parfois clairement apparents... car au cours des discussions apparaissent des questions à ce point élémentaires ou biscornues, que jamais un étudiant n'oserait les poser à un enseignant. Pourtant, la réponse à ce genre de questions permet souvent de résoudre le blocage qu'un étudiant peut avoir dans la compréhension d'une matière. Cela contribue certainement à réduire le nombre d'étudiants amenés à avouer, même après un examen réussi, qu'ils n'ont jamais réellement compris telle ou telle partie de la matière » (Raucent et Vander Borght, 2006, p. 62).

En nous recentrant sur l'analyse du discours de nos enseignants, un autre extrait détaille encore ce rôle de guide qui varie et s'ajuste au niveau de compétences de l'étudiant tel que développé par Normand (2017). Cet extrait rémoigne jusqu'à quel point la créativité des étudiants peut être forte quand on leur en laisse la liberté.

« L'objectif pour moi il est double. C'est d'abord d'appliquer ce qu'ils voient au cours, ça contextualise le cours. L'autre objectif, c'est vraiment de gérer un projet et d'aller jusqu'à la solution en passant par toutes les étapes de manière relativement autonome et pas de manière trop guidée.

On essaie déjà avant [plus tôt dans leur formation] sauf qu'ils n'ont pas assez de compétences pour le faire. À ce moment, on doit quand même fortement les guider. Il y a parfois des étudiants qui nous disent qu'ils n'ont pas assez d'autonomie, mais on leur dit que vous n'êtes qu'en première année. Si on vous laissait complètement tout seul, vous n'y arriveriez pas.

Alors qu'ici [plus tard dans leur formation] ils en ont beaucoup plus, mais on est quand même là pour les aider, ce n'est pas comme si on les laissait se débrouiller, tirer leur plan. Mais on ne bride pas non plus leur créativité, pas comme en bac 1 où là c'est purement l'application qui est créative. Ici, c'est vraiment la créativité au sens technique, dans la gestion de projet, mais aussi dans la gestion

des objectifs... Et cette année, on a vu cette liberté exploser sans que ça nuise à la qualité.

Parfois on se dit : « On va être déçus » et en fait non. Pour un groupe, leur objectif n'était pas d'être les plus performants, mais de consommer le moins d'énergie et donc d'être le plus compacts. On ne leur a jamais dit de faire ça. Ce sont eux qui ont décidé... Et donc voilà ils arrivent à trouver des solutions, ce sont vraiment eux qui ont décidé de réfléchir jusqu'à ce point. » (L.6, L.601)

Ces derniers éléments nous renvoient au développement d'une série de compétences que l'enseignant doit pouvoir être capable de mobiliser lors d'une activation pédagogique. Plusieurs auteurs se sont concentrés à lister ces compétences (Barrows, 1986; Harland, 1998; Mann et Kaufman, 1995).

Ancrée dans ces travaux, une taxonomie pragmatique a vu le jour dans le modèle CQFD (pour Conduire, Questionner, Faciliter et Diagnostiquer; Wouters, de Theux et Braibant, 2006). Ce modèle a été repris pour réfléchir à la formation des tuteurs dans le cadre de dispositifs d'apprentissage par problèmes (Bachelet, 2010). Le modèle a récemment évolué en un **modèle CQFD+** proposant une approche plus complète du rôle de l'enseignant (Milgrom, Raucent, Wouters, De Clercq et Jacquemot, 2021). La nouvelle mouture du modèle propose une catégorisation plus structurée distinguant les outils de l'enseignant (l'observation et le questionnement) lui permettant de réaliser un diagnostic de la situation d'apprentissage. Le modèle décrit également les actions de l'enseignant (Conduire, Faciliter et Guider) pour faire évoluer la situation sur la base du diagnostic réalisé. Les éléments de ce modèle sont très proches des rôles de l'enseignant dans le compagnonnage cognitif développé plus tôt dans ce chapitre. Le modèle CQFD+ est présenté dans la figure 2.

Le tableau 2 offre un récapitulatif permettant de mieux décrire les actions de l'enseignant et les différentes compétences y afférant.

Tableau 2. Modèle CQFD+, présentation adaptée de Wouters *et al.*, 2006

Compétences et actions de l'enseignant	
A. Les outils	
Observer	- Repérer dans le groupe si la parole est bien distribuée. - Identifier l'émergence de conflits, la dissension dans le groupe. - Analyser le niveau d'engagement et de motivation du groupe. - Distinguer les conflits d'idées des conflits relationnels.
Questionner	Le questionnement constitue son principal outil pour : - connaître le niveau de compréhension des étudiants ; - mettre en évidence des points de désaccord ; - clarifier ou synthétiser le travail réalisé ; - pousser les étudiants à aller plus loin dans leurs réflexions ; - faciliter la recherche de nouvelles hypothèses ; - attirer l'attention des étudiants sur les parties occultées du problème / de l'exercice.
Diagnostiquer	Observer, écouter, recueillir des informations sur le processus d'apprentissage : - Sur base des informations recueillies par l'observation et/ou le questionnement, il analyse le processus en vue d'agir ou non. - Le diagnostic permet de préparer une action adéquate, si nécessaire.
B. Les actions (intervenir)	
Conduire (Agir sur le processus)	- Encadrer les étudiants de manière à ce qu'ils atteignent les objectifs fixés, tant du point de vue du contenu que du point de vue des démarches et des étapes clés, prévues dans le processus de traitement de la situation problème. - Intervenir à tout moment, chaque fois que c'est nécessaire, que la dynamique de travail semble s'essouffler.
Faciliter (Agir sur la dynamique)	- Guider les étudiants dans leurs démarches et leur donner au besoin une rétroaction sur ce qu'ils font. - Encourager l'initiative, l'autonomie et le leadership chez les étudiants. - Bien connaître le problème encadré, mais ne pas être la source première du savoir : il est avant tout un « facilitateur » pour les étudiants dans la construction de nouvelles connaissances.
Guider (Agir sur le contenu)	- Demander aux étudiants de justifier leur réponse, de la réexpliquer. - Fournir un feed-back sur le niveau d'avancement par rapport aux exigences de la tâche. - Poser une question de clarification, suggérer un contre-exemple ou demander un complément d'explication... sans pour autant être directif, ni occuper le devant de la scène, ni monopoliser la parole

Figure 2. Modèle CQFD+, illustration adaptée du *Cahier du LLL*, numéro 13 (De Clercq, Wouters, Frenay et Raucent, 2020)

