

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N° 7 (2012), pp. 31-44

Contextualisation curriculaire : des discours aux pratiques

Ana Mouraz

Universidade do Porto
anamouraz@fpce.up.pt

Preciosa Fernandes

Universidade do Porto
preciosa@fpce.ul.pt

José Carlos Morgado

Universidade do Minho
jmorgado@ie.uminho.pt

Résumé

La contextualisation curriculaire (contextualisation du curriculum) a été progressivement reconnue comme une plus-value dans le domaine de l'éducation. D'une part, elle permet à l'enseignant d'idéaliser et de concrétiser des processus d'enseignement et d'apprentissage qui doivent répondre aux caractéristiques et aux besoins des élèves, et ainsi participer à l'amélioration de leur succès. D'autre part, elle permet à l'élève de développer des *apprentissages significatifs* (Ausubel, 2003), c'est-à-dire qui résultent d'une appropriation/construction des connaissances et des savoirs sous une forme fiable et durable. Dans ce contexte il est utile d'analyser l'existence ou non de la cohérence entre le niveau des discours et le niveau des pratiques curriculaire développées à l'école, en particulier dans la salle de cours. Le texte que nous présentons vise à éclairer cette relation.

Mots-clés : Contextualisation curriculaire – Discours – Pratiques

Introduction

Dans les discours scolaires, la conception de l'éducation envisagée comme un processus de formation intégrale qui favorise le développement personnel, social, culturel, éducatif et professionnel des personnes, a progressivement gagné de l'importance (Delors *et al.*, 1996). Cette représentation de l'éducation permet le développement d'une attention particulière tournée vers des phénomènes croissants tels que l'échec, l'abandon et l'absentéisme scolaires, traduite dans des mesures politiques et des pratiques visant à leur diminution dans le monde et plus particulièrement au Portugal. Néanmoins, malgré l'effort politique, notamment dans la définition de politiques qui confèrent aux écoles et aux enseignants la possibilité d'ajuster le

curriculum prescrit aux situations réelles (Leite et Fernandes, 2002), ces problèmes persistent, continuent d'affecter les contextes scolaires et le travail des enseignants. En réalité, l'école et les enseignants ne semblent pas avoir encore trouvé les meilleures réponses pédagogiques et curriculaires afin de réduire l'écart existant entre les contenus à enseigner (curriculum formel) et ce que les élèves apprennent réellement.

Notre travail d'analyse se situe dans ce débat entre les directions et les pratiques de contextualisation curriculaire. En effet, parmi les différents aspects qui ont contribué à « perpétuer » cette dissonance, la contextualisation du curriculum développée dans les écoles est pour nous un facteur important. Si, comme le soutient Karl Popper, tout apprentissage implique toujours la modification d'une connaissance préalablement acquise, celui-ci est facilité quand le socle de départ est structuré par les savoirs détenus par le jeune ou par les expériences qu'il aurait vécues intensément. Les récentes politiques sur le curriculum tentent de mobiliser les écoles dans le but de flexibiliser, d'intégrer et d'articuler le curriculum tout en contextualisant l'ensemble de ce processus : en d'autres termes, cela veut dire encadrer le curriculum dans une réalité plus proche des élèves et l'ajuster à leurs nécessités, caractéristiques et rythmes d'apprentissage.

Ce sont ces idées qui ont servi de base à un projet de recherche en cours — « *Contextualiser le savoir pour améliorer les résultats des élèves* » — porté par la Fondation pour la Science et la Technologie (FCT) et mené au Centre de Recherche et d'Intervention Educative (CIIE ou *Centro de Investigação e Intervenção Educativas*) de l'Université de Porto¹. Ce projet vise à analyser ses impacts dans la contextualisation du curriculum, tant au niveau de la production scientifique que des politiques éducatives et des programmes/études développés au niveau national et international.

Dans ce travail, et face à la diversité de sens qu'englobe le concept de contextualisation curriculaire, nous nous proposons, à partir d'une revue de littérature, d'expliquer la problématique de ce concept et de ces modes de matérialisation. Notre ambition est de présenter, en synthèse, une contribution à la contextualisation curriculaire afin d'améliorer les apprentissages, et d'en discuter ses formes pour la rendre opérationnelle. Dans une seconde partie, notre intention est d'analyser les discours sur la contextualisation curriculaire et leurs impacts au niveau des pratiques développées dans les écoles ; ainsi nous présentons l'analyse d'une série de données recueillies par l'OBServatoire de la VIe des ÉCOles (OBVIE) en les intégrant dans notre projet car elles correspondent à l'objet de notre étude.

1. Concept(s) de contextualisation curriculaire

Nous proposons une réflexion sur le concept de la contextualisation curriculaire et ceci, pour deux raisons. En premier lieu, le changement paradigmatique dans lequel l'éducation et l'école se trouvent plongées se traduit par des transformations intenses dans le panorama social contemporain. Ces transformations ont montré la nécessité d'un paradigme éducatif capable de munir chaque personne d'un ensemble de capacités et de compétences qui lui permette d'apprendre continuellement, tout au long de sa vie ; cette nécessité est une condition à l'intégration de chacun grâce au développement de capacités de (ré)action dans des contextes en transformation.

En second lieu, les processus d'enseignement et d'apprentissage doivent être concrétisés et centrés sur les élèves, afin que ces derniers soient les protagonistes de la construction de leurs propres savoirs. L'apprentissage des élèves, étant la mission ultime de l'ensemble de l'activité scolaire, ne doit pas dans la situation actuelle continuer à se limiter à des procédures qui

privilégient l'accumulation et la reproduction de connaissances dans une logique d'*uniformité curriculaire*. La diversification des publics scolaires, la facilité d'accès à d'innombrables sources d'informations et le délai de plus en plus limité « *de validité* » des connaissances ont un « *délai de validité* » de plus en plus limité (Marcelo, 2002) obligent à considérer l'apprentissage comme une construction continue. Ces éléments « *impliquent la compréhension de la dimension de la connaissance autant comme produit que comme processus, c'est-à-dire le chemin grâce auquel les élèves élaborent personnellement leurs connaissances* » (Mauri, 2001, p. 83).

Dans cette perspective, il devient inévitable de repenser le rôle et la mission des écoles et celles des enseignants ; ceci se traduit aussi par un changement des modes d'enseignement et d'intervention (Bolívar, 2000). Le curriculum ne doit plus être pensé dans une perspective normative et prescriptive mais il doit être intégré dans une logique de projet englobant les différents intérêts et caractéristiques des agents éducatifs qui participent à ce processus, en particulier ceux des étudiants. La contextualisation curriculaire est donc la condition préalable et fondamentale à notre cadre d'analyse.

Mais, à quoi l'expression *contextualisation curriculaire* fait-elle référence ?

De façon générale le mot *contextualiser* renvoie aux idées d'« *insérer ou d'encadrer dans l'ensemble de faits ou de circonstances (y) associées, qui l'entourent ou qui le rendent logique* », d'« *établir le contexte* », d'« *insérer dans l'ensemble d'éléments linguistiques qui l'entourent* », de « *placer dans le contexte* ». Limiter le terme de *contextualisation* à l'« *intégration dans le contexte* » et à l'« *acte ou à l'effet de contextualiser* » (ACL, 2001, p. 948) permet de constater la diversité de situations pour lesquelles ces termes peuvent être utilisés. C'est cette amplitude sémantique qui est à la base de la polysémie qui caractérise le terme de *contextualisation* et qui nous incite à clarifier son utilisation ; cette clarification permet une appropriation du sens de certains faits ou événements en les associant au contexte dans lequel ils se réalisent ou se produisent.

La polysémie du concept de *contextualisation* et ses différents sens sous-jacents furent l'une des premières difficultés auxquelles les membres de l'équipe de recherche de ce projet² ont dû faire face ; une difficulté certes compréhensible car la contextualisation du savoir [ou la contextualisation du curriculum] est liée à la perception de chacun de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi qu'à la fonction sociale qui leur est attribuée. Il faut ajouter que le processus de contextualisation, outre ses différentes significations, peut être défini et concrétisé sous différentes formes.

Néanmoins cette diversité conceptuelle n'interdit pas l'existence d'aspects communs ; Kalchik et Oertle (2010) montrent par leur revue de littérature que chacune des références à la contextualisation du savoir, du curriculum, de l'enseignement ou de l'apprentissage est un processus impliquant le recours à un ensemble diversifié de stratégies d'enseignement ; de même chacune de ces stratégies permet de relier l'apprentissage de compétences de base et de contenus académiques aux expériences préalables de l'élève et à leur application concrète dans un contexte spécifique. Cette interconnexion favorise le rapprochement entre des processus d'enseignement et/ou d'apprentissage et la réalité concrète des élèves ; en devenant perméable aux différentes cultures qui coexistent dans le milieu scolaire elle prend aussi en compte leurs différences et leurs besoins.

A l'inverse de la logique des modèles académiques plus traditionnels, Bond (2004), cité par Kalchik et Oertle (2010, p. 1), considère que le développement contextualisé du curriculum

implique la structuration des processus d'enseignement et d'apprentissage par les objectifs suivants :

- développement de compétences concrètes et de connaissances nécessaires pour le travail et la vie ;
- interconnexion de l'apprentissage scolaire avec les expériences des élèves et des situations locales de travail ;
- personnalisation de l'enseignement en fonction des besoins de chaque élève ;
- clarification du sens et de l'utilité des informations mises à disposition ;
- recours à des données factuelles, lors des expériences pratiques afin de favoriser leur compréhension par les élèves ;
- présentation de petits extraits d'information à la place de l'utilisation de sources encyclopédiques de connaissances.

Comme nous pouvons le constater, la polysémie du concept de contextualisation curriculaire montre qu'il nous faut prendre en compte un ensemble d'aspects qui lui sont inévitablement associés et qui viabilisent sa concrétisation. *In fine*, cette clarification permet d'identifier les différences entre concept et notions, entre la contextualisation du curriculum et des procédures qui lui sont proches voire associées, telles que la flexibilisation, l'intégration et l'articulation des programmes scolaires.

C'est à partir de cette analyse que notre groupe de recherche a souhaité clarifier en termes conceptuels, à quoi nous nous référons lorsque nous parlons de la contextualisation curriculaire [ou de la contextualisation du savoir]. Ce débat a permis d'atteindre rapidement un consensus sur certaines perspectives : la contextualisation est associée à la *territorialisation du curriculum proposé au niveau national*, et est une forme de rupture avec les idéologies technocratiques et instrumentales qui séparent la conceptualisation, la planification et la conception des programmes d'étude, des processus d'application et d'exécution. Aussi, la contextualisation privilégie le recours à des activités et à des expériences d'apprentissage proches de la réalité des élèves en augmentant ainsi les chances de succès pour tous, et également le fait qu'elle est un processus de déconstruction et reconstruction du curriculum et des savoirs.

Cette proposition, compte tenu du caractère ouvert et procédural inhérent à tout projet de recherche, l'a fait évoluer vers l'analyse du concept de contextualisation curriculaire.

Toute situation éducative est au confluent de trois dimensions :

- i) une dimension structurelle correspondant par exemple aux programmes, horaires, espaces, données personnelles des intervenants ;
- ii) une dimension dynamique représentée par les comportements des acteurs que nous pouvons observer directement pendant les actions ;
- iii) une dimension idiosyncrasique, relative aux significations, croyances, attentes, intérêts et motivations des sujets intervenants dans les situations qui ne sont pas observables directement.

Ces dimensions constituent une singularité propre qui rend impossible une « prédéfinition type » de cette situation et qui renvoient donc à la matérialisation du concept de contextualisation curriculaire. Cette matérialisation se situe à deux niveaux :

- l'idéalisation du processus et son organisation, sa mise en pratique ;
- le ou les mode(s) par le(s)quel(s) il est vécu et perçu par les acteurs.

Dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les établissements scolaires, la contextualisation résultera de l'interaction entre ces dimensions ; elle interviendra significativement dans la façon dont le curriculum est concrétisé par l'enseignant auprès de ses élèves, c'est-à-dire dans les activités d'enseignement et d'apprentissage et dans la façon dont ce processus est compris et approprié par chacun des acteurs.

Néanmoins, la complexité inhérente au concept de contextualisation ne nous exempt pas d'expliquer ce à quoi nous nous référons lorsque nous parlons de contextualisation du curriculum. Contextualiser le curriculum signifie le dimensionner dans des processus d'enseignement et d'apprentissage en fonction des caractéristiques, des besoins et des intérêts personnels, socioculturels et professionnels des étudiants. Dans l'approche des contenus et de l'organisation des activités développés lors des cours, la contextualisation représente une condition nécessaire pour que chaque élève puisse donner un sens et une utilité à ce qu'il est en train d'apprendre, pour qu'il puisse s'approprier les significations de ces contenus. Cela est possible si nous tenons compte de leurs expériences et de leurs savoirs préalables, ainsi que de leurs motivations et de leurs rythmes d'apprentissage.

2. Arguments favorables à la contextualisation curriculaire

Nous avons montré que la contextualisation représente une possibilité d'amélioration des apprentissages pour tous les élèves. Bien que nous adhérons à cette proposition, il convient d'approfondir cette réflexion afin de contribuer à la clarification de *la raison de contextualiser le curriculum*.

Le débat portant sur la signification de l'éducation de base et d'un possible succès scolaire accessible à tous les élèves a été ravivé lors de la publication de la loi 85/2009 du 27 août qui élargit la scolarité obligatoire à une durée de douze ans. En d'autres termes, la contextualisation curriculaire est légitimée par la nécessité du système éducatif, c'est-à-dire pour les écoles et les enseignants d'organiser les ressources matérielles, physiques, humaines et pédagogiques liées au curriculum au bénéfice de tous les élèves et ainsi de favoriser des conditions optimales pour de meilleurs apprentissages.

De même par sa dimension sociale, l'éducation et la contextualisation du curriculum se justifie par la production de conditions permettant la concrétisation de l'égalité des chances et des principes d'équité. En ce sens, nous reprenons à notre compte les résultats de Meirieu (2006, p. 29) : « *celui qui a de l'éducation, en plus grande quantité et de meilleure qualité, a des conditions qui ne sont pas mises en évidence par celui qui ne les a pas* ». Nous considérons donc que l'éducation de base actuelle doit être axée sur des conditions préalables qui tiennent compte des spécificités ou des différences sociales et culturelles des divers publics qui y ont accès. D'un point de vue pédagogique et curriculaire, cette attention présuppose d'appréhender les réalités sociales et culturelles dans lesquelles se trouvent les élèves, identifiées par exemple leurs appartenances identitaires, et qui devraient constituer le point de départ pour l'organisation et le développement des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Plus largement la « *démocratisation et l'universalisation d'une éducation de qualité pour tous (...) ne sera possible qu'en prenant sérieusement en compte la singularité et les nécessités de chaque sujet, leurs contextes et leurs conditions de vie* » (Muñoz, 2005, p. 17) ; cela induit qu'« *une égalité réelle et effective doit offrir des opportunités adaptées et différenciées afin que chaque étudiant, quel que soit son point de départ, ses besoins et les circonstances, puisse parvenir aux apprentissages scolaires essentiels et non seulement aux apprentissages minimaux* » (id.).

La contextualisation du curriculum vise plus largement à contribuer à la consolidation d'une *école pour tout le monde et avec tout le monde* (Leite, 2002) en considérant les processus d'enseignement et d'apprentissage comme un moyen qui intègre les spécificités culturelles et sociales de l'origine des élèves. Ainsi en respectant cet objectif, seront créées les conditions pour éliminer les inégalités.

Plus concrètement les fondements qui légitiment la contextualisation curriculaire sont de deux types. L'un, de niveau macro, est relatif à la définition des politiques éducatives et des programmes scolaires faisant la promotion d'une formation pour la diversité ; l'autre, de niveau micro, porte sur les actions locales, sur les prises de décision sur le curriculum, dans une logique de *territorialisation de l'éducation* (Leite, 2005). En d'autres termes, c'est en combinant ces deux dimensions, macro et micro, que pourront se réaliser des dynamiques scolaires et curriculaire qui ne seront pas uniquement dépendantes de logiques normatives et prescriptives.

La combinaison de ces dimensions est possible si la mission de l'éducation et le rôle des écoles et des acteurs qui y interviennent et en particulier ceux des enseignants sont repensés.

De même l'action des enseignants et des autres acteurs éducatifs (niveau micro), et les modes d'enseignement et d'apprentissage doivent être changés car la contextualisation du curriculum présuppose l'existence d'une autonomie curriculaire effective (Morgado, 2002). Celle-ci est une condition nécessaire pour les enseignants car elle leur permet d'idéaliser et de développer des pratiques d'innovation curriculaire locale.

A partir de ce cadre d'analyse, la contextualisation du curriculum n'est plus envisagée comme une technique curriculaire mais elle est une philosophie pédagogique concrétisée dans la représentation du curriculum comme un projet global de formation. C'est-à-dire un curriculum orienté vers le développement de compétences globales et à la fois *réflexif, récursif, riche et rigoureux* (Doll, 1997).

Les élèves quant à eux doivent être considérés comme des protagonistes actifs dans la construction et le développement du curriculum (Leite et Fernandes, 2002). Cela signifie écouter leurs intérêts, leurs motivations, leurs attentes, leurs savoirs résultant d'expériences, de difficultés et de succès afin de définir, à partir de ce substrat, avec eux et auprès d'eux, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui concilient leurs différents profils. Cela signifie également de considérer la dynamique entre les points d'arrivée et les points de départ identifiés : en d'autres termes les points d'arrivée doivent aller bien au-delà des points de départ car la connaissance a comme finalité de constituer la base à de nouveaux apprentissages. En résumé, nous croyons que c'est ce chemin de la contextualisation du curriculum qui la justifie.

3. Méthodologie : fondements et procédures

Il n'existe pas dans un sens large, de pratique sans un substrat théorique qui la supporte, ni de théorie sans la pratique qui lui serve de base nutritionnelle. La relation théorie-pratique est une relation dialectique complexe, en particulier dans le terrain éducatif, car toute activité résulte de l'intersection entre l'action concrète sur une réalité donnée et la représentation de cette même réalité. La diversité de formes que peut assumer la relation théorie-pratique peut être représentée à l'aide d'un *continuum* allant de simples routines qui ne tiennent pas compte des concepts qui les consolident à des perspectives théoriques construites en marge des réalités concrètes qui leur servent de fondement. Au coeur de notre analyse nous retrouvons à

la fois l'importance des pratiques des enseignants développées dans leurs contextes de travail et la réflexion qui doit toucher l'action éducative.

Néanmoins différents éléments d'analyse nous contraignent à matérialiser les fondements théoriques auxquels nous faisons référence : par exemple, la prise de conscience de la diversité dans les pratiques, la prépondérance des représentations des enseignants impliqués dans le processus de développement du curriculum et les caractéristiques de chaque contexte spécifique. En d'autres termes, notre intention est de présenter une opérationnalisation adaptée du concept de contextualisation curriculaire et, en même temps, d'attirer l'attention sur les difficultés qui affectent ce processus.

Notre recherche est fondée sur l'examen de la littérature et, principalement, sur l'analyse de l'appréciation des 28 enseignants des 2^e et 3^e cycles de l'enseignement de base dans les disciplines de *physique et chimie* ou *d'histoire et géographie du Portugal*; celle-ci fut effectuée par un questionnaire sur le concept et les stratégies de contextualisation ainsi que ses confrontations aux pratiques scolaires. Ce travail de recoupement fut réalisé durant l'année scolaire de 2009/2010, dans le cadre de l'initiative développée par l'OBServatoire de la VIe des Écoles (OBVIE).

Le besoin de recourir à cette forme d'opérationnalisation du concept est lié à l'absence d'études empiriques systématiques sur la contextualisation du curriculum. Notre intention fut alors d'enquêter sur la capacité explicative du concept appliqué aux pratiques d'apprentissage promues par les enseignants. D'un point de vue théorique, la construction d'une structure stable du concept de contextualisation permet de valider un modèle explicatif et de l'intégrer comme une variable associée au succès des apprentissages.

L'étude empirique a été construite à partir d'un instrument qui a été validé de collecte des données. Nous avons décidé de construire un script qui serve de base aux enseignants dans leurs descriptions de leurs pratiques scolaires. À cet effet, nous avons tout d'abord identifié, dans le cadre plus général du curriculum prescrit, les aspects qui justifient l'inclusion de pratiques de contextualisation au niveau des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le curriculum national de l'enseignement de base propose des compétences générales telles que, par exemple, « *mobiliser des savoirs culturels, scientifiques et technologiques pour comprendre la réalité et pour aborder des situations et des problèmes du quotidien* » et « *adopter des stratégies appropriées à la résolution de problèmes et à la prise de décisions* ». Ce sont ces compétences que l'élève devra acquérir et/ou développer durant son parcours d'apprentissage. Toutefois les connaissances accumulées sur les pratiques dans les écoles montrent la nécessité de s'appuyer sur la reconnaissance du lien entre le curriculum et la vie des élèves ; au fil de cette première étape le débat portant sur la pertinence et sur les potentialités des pratiques de contextualisation curriculaire est apparu comme essentiel à notre projet.

Ainsi grâce à l'analyse et la réflexion réalisées nous avons identifié cinq axes structurants de pratiques de contextualisation curriculaire :

- 1) les formes d'exploitation des activités expérimentales ;
- 2) l'utilisation de matériels authentiques ;
- 3) la réalisation de projets d'intervention ayant recours à des connaissances disciplinaires ;
- 4) la récupération/exploitation des savoirs traditionnels ;

- 5) l'inclusion du lieu ou de la ville dans le développement du curriculum de chaque discipline.

Dans une deuxième étape, les enseignants qui ont participé à notre projet ont été conduits à décrire et associer aux pratiques de contextualisation identifiées, celles plus scolaires qu'ils utilisent dans les groupes du 2^e et 3^e cycles de l'enseignement de base; ils devaient aussi se prononcer sur les difficultés qu'ils rencontraient lors de leur opérationnalisation. Sur la base de ces descriptions, nous prétendions analyser ces pratiques afin :

- d'identifier les objectifs qui leur sont associés ;
- de connaître la structure organisationnelle — du plan d'études, du service des études et du cours — qui leur sert de base ;
- enquêter sur leurs potentialités en termes de contextualisation curriculaire et de réussite des élèves ;
- identifier de possibles contraintes relatives à leur concrétisation.

Des scripts ont donc été envoyés aux enseignants de physique et chimie, du 3^e cycle d'enseignement de base, et aux enseignants d'histoire et de géographie du Portugal, du 2^e cycle d'enseignement base. Le choix de ces disciplines est principalement lié à leurs contenus et à leur relation évidente et intuitive avec l'environnement des élèves. Néanmoins, d'autres raisons plus circonstanciées ont été également prépondérantes, comme par exemple la liaison privilégiée que nous maintenons avec certaines écoles et l'absence d'exams nationaux dans ces disciplines : ce dernier aspect favorise pour l'enseignant, un exercice de plus grande liberté dans la mise en oeuvre des programmes. Enfin notre connaissance par nature informelle d'une situation d'échec dans ces disciplines a aussi guidé notre choix.

Les descriptions recueillies, sur un total de 28 (classes N = 28) sont certes faibles. Elles nous ont pourtant permis de construire une représentation des pratiques dans chacune des classes. Ceci ne constituait pas une matière suffisante pour procéder à une analyse quantitative des événements ou faire une extrapolation en vue de la généralisation de nos résultats ; toutefois les données recueillies nous ont permis de comprendre dans quel sens ces pratiques ont été choisies et dynamisées par les enseignants. Elles nous ont en outre permis de définir certains contours sur les sens et les limites de leur utilisation, contribuant ainsi à répondre à la question qui nous animait : dans quelles limites ces pratiques opérationnalisent-elles le concept de contextualisation curriculaire et, par conséquent, contribuent à leur clarification pédagogique ?

Nous présentons par la suite les résultats de cette analyse empirique puis les potentialités de certaines formes de contextualisation curriculaire qui leur sont associées.

4. Lecture et analyse des données : quelques résultats

La présentation et l'interprétation des données recueillies sont structurées par le script envoyé aux enseignants :

1. Formes d'exploitation des activités expérimentales ;
2. Utilisation de matériels authentiques ;
3. Réalisation de projets d'intervention ayant recours à des connaissances disciplinaires ;
4. Récupération/exploitation des savoirs traditionnels ;
5. Inclusion du lieu ou de la ville dans le développement du curriculum de la discipline.

4.1. Formes d'exploitation des activités expérimentales

La production d'activités expérimentales dans les écoles portugaises est devenue une nécessité suite à la publication des décrets-lois 6/2001 du 18 janvier 2001 et 74/2004 du 26 mars 2004, et une composante explicite de l'évaluation des disciplines incluses dans la désignation générale de sciences naturelles. Cette préoccupation du législateur renforcée par l'approbation du Conseil européen de *l'Agenda de Lisbonne* renforce l'importance accordée à l'activité scientifique. Traduite dans un plan de développement stratégique qui valorise la connaissance et la production scientifique elle est une voie vers le progrès social encouragé par l'Union européenne. D'autres mouvements ont précédé ces accords tels que le programme « *Science, technologie et société* » ou le programme « *Science vivante* » qui soulignaient déjà l'importance de la réalisation d'activités expérimentales dans les écoles.

Si ces accords n'ont pas été sans influences ils ont toutefois maintenu voire renforcé la dichotomie existante entre les sciences naturelles et les sciences humaines : les premières se réservant l'objectif de développer chez les élèves un esprit d'investigation appuyé par une composante expérimentale³. Avec l'entrée en vigueur des décrets-lois susmentionnés, la préoccupation majeure devient d'encourager les acteurs éducatifs à mener des actions qui contribuent à l'augmentation générale des activités expérimentales dans les écoles et dans la formation des enseignants (Lopes, 2010). Démontrer les connaissances/ principes/ théories/ lois étudiées constitue ainsi le principal objectif de ces activités ; cette tendance a été validée par les enseignants que nous avons interrogés. En planifiant et en réalisant des expériences en situation d'apprentissage, les enseignants ont fréquemment dépassé les suggestions que les orientations du curriculum et les manuels scolaires leur indiquaient. Les enseignants interrogés qui recourent à d'autres matériels et d'autres formes plus significatifs afin d'opérationnaliser les variables étudiées, augmentent l'intérêt et la motivation de leurs élèves pour la discipline. Néanmoins, lorsque l'appropriation de ces activités expérimentales dépassent la simple démonstration d'une loi, que ce soit parce que les ressources expérimentales sont locales, ou parce que la science expérimentée assume le caractère d'une chose vivante, nous pouvons affirmer que les activités expérimentales sont une forme de contextualisation curriculaire.

Toutefois l'utilisation de protocoles expérimentaux rigides empêche la transposition curriculaire ainsi que la créativité des enseignants et des élèves ; de même la faible valorisation des sciences humaines, alors qu'il s'agit d'un champ d'étude propice à l'expérimentation limite la portée de l'expérimentation.

4.2. Utilisation de matériels authentiques

Dans le développement curriculaire, les *matériels authentiques* sont définis communément comme des substances, objets, machines et processus dont la principale fonction n'est pas didactique mais qui peuvent pourtant être utilisés comme une ressource éducative (ex : être vivants – végétaux ou animaux – roches, produits chimiques, aliments, tout objet d'utilisation quotidienne et autres dispositifs, toute machine d'utilisation commune ou industrielle; tout processus d'utilisation commune, scientifique ou industrielle). L'utilisation de ces ressources pour la construction du curriculum va à l'encontre, en partie, de la procédure de construction des disciplines scolaires et de la séparation essentielle entre la science, la littérature, etc., et leur congénère scolaire – la discipline scolaire, qui avec le temps est devenu une chose propre (Chervel, 1991) et autonome. Dans ce processus, l'autonomisation, comprend tout un ensemble de personnes et d'industries (exemple : les entreprises qui produisent du matériel scolaire) contribuant à cette séparation.

Historiquement les disciplines scolaires sont apparues avec la révolution industrielle, la fin de l'unicité du contexte social du monde des artisans et des guildes médiévales qui simultanément produisaient et reproduisaient (Lundgren, 1991). La révolution industrielle sépare la production et la reproduction, en confiant à l'école cette dernière tâche. Le problème de l'enseignement devient alors empreinte du problème de la représentation créée par cette séparation : comment représenter le processus de production afin qu'il soit transmis ? Comment se fait la communication entre ces deux pôles distincts ?

L'utilisation de matériels authentiques est un exemple de cette communication. Démontrer la scientificité des objets du quotidien en reliant la pratique associée à ces objets authentiques et les théories sous-jacentes à la discipline scolaire, justifie de l'utilisation de ces matériels authentiques dans le travail curriculaire. Notons que, dans le cas spécifique des langues étrangères, l'utilisation de ces ressources a une spécificité propre, structurée par la démonstration de l'applicabilité des apprentissages.

La seule contrainte lors de l'utilisation de ces ressources concerne la difficulté d'assurer la double liaison entre la théorie et la pratique : s'il est évident que l'objet authentique peut être vu comme une application, un exemple d'une connaissance et son essence théorique est fréquemment éludée.

4.3. Réalisation de projets d'intervention ayant recours à des connaissances disciplinaires

La réalisation de projets d'intervention ayant recours à des connaissances disciplinaires ou les programmes d'étude centrés sur la société intègrent comme une préoccupation essentielle la dimension sociale des apprentissages. Fréquemment à cette préoccupation sociale s'ajoute la recherche de cohérence entre les apprentissages des élèves et l'effort accru porté sur l'articulation entre les savoirs et le travail selon une méthodologie spécifique de projet (Beane, 2000). Ces projets favorisent une plus grande intégration par la combinaison des disciplines scolaires différentes afin de résoudre des problèmes réels⁴. Démontrer le potentiel de connaissance et d'intervention d'une discipline est le principal avantage que les enseignants ont mis en lumière dans la réalisation de ces formes de contextualisation curriculaire. Néanmoins, ils ont reconnu qu'ils les utilisent très peu dans leurs cours. Ils évoquent des tensions et des déséquilibres entre les exigences formelles du curriculum (avoir un programme à respecter) et le temps nécessaire à la mise en œuvre du travail de projet. De plus un certain académisme lors de la représentation de la connaissance produite mobilisée dans laquelle il manque une composante d'étude d'impact ou de capacité de dissémination de la connaissance produite, semble une autre difficulté.

4.4. Récupération ou exploitation des savoirs traditionnels

La contextualisation du curriculum formel peut aussi être utilisée afin d'interroger, corroborer ou même compléter des savoirs traditionnels. Cette pratique curriculaire assume deux finalités distinctes qui s'inscrivent dans une perspective technique et dans une perspective critique de curriculum. À la lumière de la première perspective, il faut récupérer les savoirs traditionnels afin de débattre de leur scientificité ou d'en découvrir une plus-value technique, et établir ainsi la scientificité que les disciplines leur accorderont *a posteriori*. L'exemple du levain dans le pain illustre cet aspect : les techniques utilisées traditionnellement pour sa fabrication renferme un potentiel d'explications alternatives que la biologie se charge de réduire à l'étude des moisissures et de leurs fonctions.

Néanmoins, le recours à ces savoirs remplit ici la fonction de motivation qui maintient l'intérêt des élèves envers l'apprentissage lors du passage de la description des techniques les plus ancestrales à l'explication scientifique que les légitime ou les discrédite. Cette façon de contextualiser le curriculum renvoie à une lecture critique du curriculum, puisque elle souligne l'aspect dominant du savoir, favorise l'enseignement sur le groupe social d'où émerge ce savoir et elle pose des questions essentielles sur la société que nous construisons. Malgré la duplicité de filiation, l'importance accordée aux savoirs traditionnels intégrés dans le curriculum s'inscrit surtout dans la première finalité : l'identification des préjugés scientifiques que le savoir scolaire fait évoluer (Santos, 1992) et celle du noyau plus idéologique du curriculum qui contribue à la construction de l'identité d'une nation (Ross, 2000).

4.5. Inclusion du lieu/ville dans le développement du curriculum de la discipline

La dernière forme sélectionnée d'opérationnalisation de la contextualisation curriculaire mobilise l'inclusion du lieu, où nous nous trouvons et auquel nous appartenons, au cours des processus d'enseignement et d'apprentissage développés dans le contexte des disciplines scolaires mentionnées. Les modes de cette inclusion sont organisés tendanciellement selon deux processus à la fois distincts et semblables à ceux des savoirs traditionnels : le lieu est l'exemple ou le lieu est le microcosme. Dans le premier cas, qui s'inspire également d'une dimension technique de curriculum, le lieu est l'exemple qui concrétise une explication initiée de forme plus universelle et complète. Dans le second cas, le lieu est simultanément le point de départ et le point d'arrivée d'un mouvement à caractère herméneutique, qui passe par des lectures plus universelles, afin de pouvoir informer le potentiel d'intervention dans le même lieu que cette forme d'organisation du curriculum renferme. À ce second processus est associée une finalité à caractère critique qui lui sert d'horizon.

Il n'y a pas à proprement parlé de risques ou de contraintes (autre que le temps) qui puissent être associées à ces deux formes de contextualisation curriculaire. Dans la plus mauvaise des situations une utilisation plus superficielle impliquera des apprentissages, également plus superficiels.

Conclusion

Comme nous le mentionnons dans la première partie de ce texte, la problématique de la contextualisation du curriculum est très présente dans les discours sur l'éducation et le curriculum, bien que la nomenclature utilisée ne soit pas toujours celle-ci. Ainsi la polysémie liée à ce concept n'en favorise pas sa clarification.

Nos analyses et nos débats menés au sein de notre équipe de recherche nous conduisent à écarter une vision du concept de contextualisation comme systématisé et fixé. En dernière instance, les appropriations dont il est l'objet, sont liées à sa forme et la façon dont chacun comprend les finalités de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi qu'à la fonction sociale qui lui est attribuée. Parce qu'il est un processus et non un produit final ou une prémisse établie comme condition de départ, il contribue à cette variabilité d'interprétations et d'opérationnalisations. Dans ce contexte il nous faut analyser les conditions qui fournissent à chacun les meilleurs des apprentissages et donc, la voie possible vers l'objectif éducatif d'égalité des chances.

Les données recueillies, relatives aux pratiques de contextualisation curriculaire, corroborent cette approche. Bien que les enseignants indiquent certaines difficultés dans la concrétisation des pratiques de contextualisation du curriculum, ils assument qu'elles sont des indicateurs de « bonnes pratiques ». Les difficultés concernent surtout les exigences du curriculum, notamment, l'obligation du respect des programmes. Celle-ci est incompatible avec la temporalité exigée par

le développement de processus curriculaires liée à la prise en compte « des points de départ des élèves » afin de les engager comme des sujets dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les « *bonnes pratiques* » peuvent être associées aux préoccupations, révélées par les enseignants, dans le développement d'actions contribuant à une plus grande mobilisation des élèves dans leur formation, notamment par l'augmentation des activités d'expérimentation, et favorisant ainsi une relation plus effective avec leurs expériences de vie.

En plus, il y a d'autres questions qui nous renvoient également à des pistes de recherches futures, à savoir : dans quelle mesure les pratiques des enseignants qui tentent une contextualisation des programmes sont-elles adéquates aux objectifs de la politique éducative ? Dans quelle mesure les examens au niveau national sont-ils capables de tester la contextualisation ?

Dans ce cadre, et face aux résultats obtenus, nous réitérons l'idée que le principal argument pour la contextualisation du curriculum sera indubitablement de contribuer à consolider une *école pour tout le monde et avec tout le monde*.

Notes

1. Outre l'Université de Porto, le projet implique trois autres universités : l'Université d'Aveiro, l'Université de Lisbonne et l'Université du Minho.
2. Contextualiser le savoir pour améliorer des résultats des élèves.
3. Nous faisons référence à cette dichotomie, dont l'analyse n'entre pas directement dans le contexte du présent article ; notre remarque a pour intention d'alerter sur les effets pervers qu'elle peut engendrer par la surestimation de la méthode expérimentale au détriment d'autres méthodologies autour desquelles l'acte pédagogique lui-même doit être dimensionné.
4. Le Concours annuel des jeunes scientifiques et chercheurs, que la « Fondation pour la Jeunesse » organise et auquel peuvent concourir des équipes d'écoles secondaires avec des projets de recherche et/ou d'intervention, est un exemple de ce type de contextualisation curriculaire ; de même la thèse portant sur les événements extérieurs aide à mobiliser des modèles curriculaires alternatifs à la tendance dominante.

Références bibliographiques

- ACL, *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*, Lisboa, Editorial Verbo, 2001.
- AUSUBEL, David, *Aquisição e retenção de conhecimentos. Uma perspectiva cognitiva*, Lisboa, Plátano Editora, 2003.
- BEANE, James. O que é um currículo coerente?, em José Augusto PACHECO (ed.), *Políticas de integração curricular*, Porto, Porto Editora, pp. 39-57, 2000.
- BOLÍVAR, António, O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização, em Manuel Jacinto SARMENTO (org.), *Autonomia da escola. Políticas e práticas*, Porto, Edições Asa, pp. 157-190, 2000.
- CHERVEL, André, Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación, *Revista de Educación*, nº 295, pp. 59-111, 1991.
- DELORS, Jacques *et al.*, *Educação. Um tesouro a descobrir*, UNESCO, Edições ASA, 1996.
- DOLL, William, *Currículo. Uma perspectiva pós-moderna*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

- KALCHIK, Stephanie, OERTLE, Kathleen Marie, The theory and application of contextualized teaching and learning in relation to programs of study and career pathways, *Transition Highlights*, n° 2, 2010, pp. 1-5, 2010.
- LEITE, Carlinda, FERNANDES, Preciosa, Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos, em ME/DEB, *Gestão flexível do currículo. Reflexões de formadores e investigadores*, Lisboa, DEB, pp. 41-62, 2002.
- LEITE, Carlinda, A territorialização das políticas e das práticas educativas, em Carlinda LEITE, (org.), *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*, Porto, Porto Editora, pp. 15-32, 2005.
- LEITE, Carlinda, *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- LOPES, Amélia (coord.), *Formação contínua de professores 1992-2007. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva. Relatório final do projecto avaliação dos efeitos da formação contínua de professores em Portugal (AEF)*, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2010.
- LUNDGREN, Ulf, *Between education and schooling. Outlines of a diachronic curriculum theory*, Victoria, Deakin University Press, 1991.
- MARCELO, Carlos, Aprender a ensinar para la Sociedad del Conocimiento, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10, n° 35, 2002. Disponible sur internet: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/> (consulté le 7 mai 2007).
- MAURI, Teresa, O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?, em César COLL *et al.*, *O construtivismo na sala de aula*, Porto, Edições ASA, pp. 74-119, 2001.
- MEIRIEU, Philippe, *Escolheremos a escola pública para as nossas crianças*, Porto, Edições ASA, 2006.
- MORGADO, José Carlos, Autonomia curricular. Coerência entre o local e o global, em Margarida FERNANDES *et al.* (org.), *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 1031-1040, 2002.
- MUÑOZ, Juan Manuel Escudero, Valores institucionales de la escuela pública. Ideales que hay que precisar y políticas a realizar, en Juan Manuel Escudero MUÑOZ, Amador Guarro PALLÁS, Ginés Martínez CERÓN, Xavier Riu SALA, *Sistema educativo e democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático*, Barcelona, Ediciones Octaedro, pp. 9-36, 2005.
- ROSS, Alistair, *Curriculum. Construction and critique*, London / New York, Falmer Press, 2000.
- SANTOS, Maria Eduarda & PRAIA, João, Percurso de mudança na Didáctica das Ciências. Sua fundamentação epistemológica, em A. CACHAPUZ, *Ensino das Ciências e Formação de Professores*. Projecto MUTARE/Universidade de Aveiro, pp. 7-34, 1992.

Références législatives

- DÉCRET-LOI N° 74/2004, de 26 de mars – Établit les principes directeurs de l'organisation et la gestion des programmes et évaluation de l'apprentissage, pour le niveau secondaire de l'éducation.
- DÉCRET-LOI N° 6/2001, 18 janvier – Établit les principes directeurs de l'organisation et la gestion du programme d'éducation de base, et l'évaluation des processus d'apprentissage et le développement du curriculum national.
- LOI N° 85/2009, 27 août – Établit le régime de l'enseignement obligatoire pour les enfants et les jeunes et confirme l'universalité de l'éducation préscolaire pour les enfants.

Resumen

La contextualización curricular (contextualización del currículo) ha sido cada vez más reconocida como una más valía en la educación, por dos razones: permite al profesor pensar y aplicar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que respondan a las características y necesidades de los estudiantes, permitiendo de ese modo mejorar su éxito y por otro lado permite al estudiante el desarrollo de aprendizajes significativas (Ausubel, 2003), es decir aquellas que resultan de una apropiación/construcción duradera y fiable de los conocimientos y de los saberes. Así, es importante investigar si existe concordancia entre lo que es divulgado al nivel de los discursos y lo que ocurre en sala de aula. El texto que ahora presentamos trata de aclarar esa relación.

Palabras-clave: Contextualización curricular– Discursos – Prácticas

Abstract

The curricular contextualization has been recognized as an improvement in educational field. It allows teachers to organize and deliver teaching according to pupils' features and needs and this reflects on school achievement. On other hand curricular contextualization promotes meaningful learning (Ausubel, 2003). This means that learning needs to be a stable construction of knowledge and knowing. Therefore, it is important to study if there is a relationship between teachers' discourse related with contextualization aims and teachers practices developed in schools and classrooms. This text intends to clarify this relationship.

Keywords: Curricular contextualization – Discourses – Practices

Resumo

A contextualização curricular tem sido progressivamente reconhecida como uma mais-valia no domínio da educação, sobretudo por duas ordens de razão: por um lado, ela permite ao professor pensar e concretizar os processos de ensino e de aprendizagem que respondem às características e às necessidades dos alunos, permitindo dessa maneira de melhorar o seu sucesso e, por outro lado, permite ao aluno o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Ausubel, 2003), isto é, aquelas que resultam de uma apropriação/ construção duradoura e fiável dos conhecimentos e dos saberes. É, por isso, importante investigar se existe concordância entre o que é divulgado ao nível dos discursos e o que se passa no contexto das práticas curriculares que são desenvolvidas na escola e na sala de aula. O texto que se apresenta procura clarificar essa relação.

Palavras-chave: Contextualização curricular – Discursos – Práticas