

La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage

The Competency of Contextualization At the Heart of the Teaching-Learning Situation

Laetitia Sauvage Luntadi and Frédéric Tupin

Volume 1, Number 1, January 2012

La situation professionnelle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1006488ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1006488ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut de recherche sur les pratiques éducatives

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sauvage Luntadi, L. & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102–117. <https://doi.org/10.7202/1006488ar>

Article abstract

The notion of «professional situation,» as we propose to examine it, entails questioning simultaneously the place of contexts and the role of actors in teaching-learning situations. We propose to examine the contextualization of the teaching process in light of the groups welcomed and the conditions in which the teacher's profession is practiced. Defining contextualization as «an art of doing» in line with a professional competency thus means postulating the legitimacy of the «context(s)» as an explanatory medium or media. The conceptual model here developed follows in the tradition of Anthony Giddens' (1987) theory of structuration and is complemented by the ecological model of human development advanced by Bronfenbrenner (1986).

La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage

Laetitia Sauvage Luntadi & Frédéric Tupin



Université de La Réunion,
CREN & LCF UMR8143 CNRS,
15, Avenue Rene Cassin, BP 7151,97715
Saint Denis Messag,Cedex 9
Saint Denis 97715,
Réunion
laetitia.sauvage@univ-reunion.fr
frederic.tupin @wanadoo.fr

Mots-clés : situation professionnelle, enseignement-apprentissage, contextualisation, théorie de la structuration, compétences, contextes

Résumé. La notion de « situation professionnelle », telle que nous proposons de la visiter, suppose de questionner, dans un même mouvement, la place des contextes et le rôle des acteurs au sein des situations d'enseignement-apprentissage. Il s'agit pour nous d'interroger la contextualisation de la démarche d'enseignement engagée au regard des publics accueillis et des conditions d'exercice de la profession d'enseignant. Définir la contextualisation comme « un art de faire » qui relève d'une compétence professionnelle suppose alors de poser la légitimité du/des « contexte(s) » comme vecteur(s) explicatif(s). Le modèle conceptuel développé s'inscrit dans la lignée de la théorie de la structuration d'Anthony Giddens (1987). Il est complété par le modèle écologique du développement humain proposé par Bronfenbrenner (1986).

Title: The Competency of Contextualization At the Heart of the Teaching-Learning Situation

Keywords: professional situation, teaching-learning, contextualization, theory of structuration, competencies, contexts

Abstract. The notion of «professional situation,» as we propose to examine it, entails questioning simultaneously the place of contexts and the role of actors in teaching-learning situations. We propose to examine the contextualization of the teaching process in light of the groups welcomed and the conditions in which the teacher's profession is practiced. Defining contextualization as «an art of doing» in line with a professional competency thus means postulating the legitimacy of the «context(s)» as an explanatory medium or media. The conceptual model here developed follows in the tradition of Anthony Giddens' (1987) theory of structuration and is complemented by the ecological model of human development advanced by Bronfenbrenner (1986).

Introduction

Si toute situation scolaire est « mise en présence des élèves et du maître dans une situation sociale instituée », la « rencontre » ne se réalise pas nécessairement, pour reprendre une terminologie empruntée à Goffman. On peut donc distinguer ce premier registre de la « situation scolaire », au sens générique de l'expression, d'une « Situation d'Enseignement-Apprentissage », situation de communication dont l'expression fine s'effectue dans le cadre d'interactions sociales, pédagogiques et didactiques « potentiellement acquisitionnelles » (De Pietro et al., 1989). La Situation d'Enseignement-Apprentissage renvoie alors à un espace de pratique professionnelle au sein duquel est susceptible de s'exprimer une dynamique d'enseignement-apprentissage (E/A). Mais si cette dynamique s'exprime par l'intermédiaire des relations entre enseignant et enseignés (1^{er} niveau d'interactivité), ces processus médiateurs ne peuvent être actualisés qu'au regard des conditions environnementales qui caractérisent la situation. Nous sommes alors confrontés à un deuxième niveau d'interactivité : celui s'exerçant entre enseignement-apprentissage et contextes.

La Situation d'Enseignement-Apprentissage (S.E.A.) est effectivement aujourd'hui appréhendée dans toute sa complexité : système agi et agissant, doublement interactif et donc fondamentalement dialectique. Au-delà du didactique (Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1999), le S.E.A. renvoie, de fait, aux dimensions pédagogiques de la pratique (Bru, 1991), mais aussi à ses aspects sociologiques (Tupin et Dolz, 2008). Cette spécificité de la Situation d'Enseignement-Apprentissage invite alors à une mise en perspective pluridisciplinaire confrontant systématiquement l'action conjointe du maître et des élèves (champ didactique et pédagogique) et les éléments du contexte dans lequel cette action s'insère (champ social et caractéristiques sociolinguistiques notamment). Cependant, cette complexité nécessite l'élaboration d'outils méthodologiques « novateurs », la mise à jour empirique de cette double interactivité n'ayant pas ou peu été réalisée dans les travaux existants. Il s'agira alors, dans le cadre de cette contribution, de montrer méthodologiquement et empiriquement l'existence de ces liens dynamiques entre contraintes contextuelles et action en situation. Selon Dolz et al. (2008), la situation s'analyse en termes « d'actualisation des contraintes contextuelles » ; la conception dynamique de la situation au sein de laquelle ni la singularité de l'action, ni son caractère donné ne sont niés est ainsi mise en avant. Nous tenterons ici d'argumenter, d'illustrer cette conception dialectique de la situation professionnelle comme mouvement permanent entre marges d'action et données écologiques. À la recherche de la dimension processuelle de l'action, nous nous appuierons sur une double perspective théorique : socioconstructiviste et éco-systémique.

C'est bien cette approche « renouvelée » qui nous conduira à interroger les différentes modalités de contextualisation pouvant être mises en œuvre en situation. Celles-ci permettent-elles à l'enseignant d'orienter ses choix ? Pourraient-elles nous orienter vers une compétence professionnelle spécifique ? Insufflent-elles (hypothèse de travail) différentes dynamiques d'apprentissage ? Il s'agit alors de pouvoir rechercher parmi l'ensemble des processus interactifs en jeu dans l'enseignement-apprentissage les différentes modalités d'actualisation des indices prélevés dans l'environnement par l'enseignant « en situation » et ainsi de confronter à l'empirie notre conception dialectique de la S.E.A. Ce serait donc, par hypothèse, la capacité à intégrer différentes sphères contextuelles qui conditionnerait, pour partie, la nature des processus à l'œuvre dans la gestion de cette situation professionnelle particulière qu'est celle d'enseigner.

1. Théories de l'acteur

1.1 Reflets de l'ouverture du champ

S'il est de coutume d'affirmer que les théories de l'acteur sont « situationnistes » (Giraud, 1994), il importe, de façon liminaire, de nuancer ce propos. Cela nécessite de préciser que si ces théories supposent, pour une large part, d'adopter la notion de situation comme élément pertinent, ce postulat énoncé, la réalité scientifique interprétative des faits sociaux s'avère complexe et diversifiée, dès lors

que ces théories sont loin d'être homogènes. Certaines sont issues de l'évolution (voire de la « reconversion ») de modèles conceptuels tendanciuellement holistes, d'autres s'inspirent d'une version aménagée de l'individualisme propre à l'économie néo-classique et à la théorie des jeux. De la même façon, pour rester dans les oppositions binaires, nécessairement simplificatrices, certaines relèvent de la micro-sociologie (Lapassade, 1996) et s'attachent principalement à l'étude des interactions en situation de face à face, tandis que d'autres s'attachent à décrire des phénomènes nettement plus étendus sur les plans temporels et/ou spatiaux.

Dès lors, on le comprend, les frontières de la situation diffèrent d'un paradigme à l'autre, et le rôle de cette dernière (ou son impact au regard des dynamiques sociales) également. Les théories de l'acteur se sont éloignées des modèles holistes qui, dans leur version la plus tranchée, telle qu'elle est proposée par Boudon et Bourricaud (1982 : 196), supposent que « Les comportements individuels doivent être fondamentalement conçus comme la conséquence des structures sociales qui sont ainsi posées comme première dans l'ordre de l'explication. » Pour autant, dire que les théories de l'acteur « ... considèrent que la situation est, en tendance, explicative des comportements observables ou, plus précisément, que la rationalité du sujet est indissociable du contexte dans lequel elle s'exprime » (Giraud, idem) ne réduit pas la polysémie des conceptions sous-jacentes à l'utilisation de cet idiome, ni la définition du rôle de l'acteur, de ses potentialités sociales et de ses marges d'action. On oscille alors entre une posture où les conditions imposées par la situation constituent le vecteur le plus contraignant des modalités de l'action, réduisant ainsi le rôle individuel à celui d'un « acteur d'opportunités », pour reprendre l'expression de Giraud (idem) et, à l'autre bout du spectre, une conception nettement plus centrée sur le « sujet inter-agissant » porteur dans sa relation avec autrui — au travers d'ajustements inter-individuels et de conflits — des dynamiques sociales et de leur compréhension. C'est sans doute en posant le curseur « quelque part » entre ces deux bornes que l'on est le mieux à même d'expliquer et de comprendre les situations d'enseignement-apprentissage, mais une troisième dimension manque alors à l'appel. Pour l'intégrer, on s'achemine alors vers un schéma à trois pans où : 1 ° les déterminismes ne sont pas absents, mais dépossédés de leur toute-puissance explicative; 2 ° la situation peut-être envisagée comme une miniature, un concentré et un lieu d'actualisation des conditions contextuelles qui contraignent, à des degrés divers, les sujets et qui limitent ou inhibent les marges d'action des enseignants; 3 ° dans certains cas, plus marginaux, les acteurs en présence peuvent s'affranchir des contraintes de la situation pour co-construire des modèles de relations sociales originales dans la classe, aptes à modifier les rapports sociaux et subséquemment les rapports au savoir (Tupin, 2004). La figure qui suit permet d'articuler les trois pans du schéma en question.

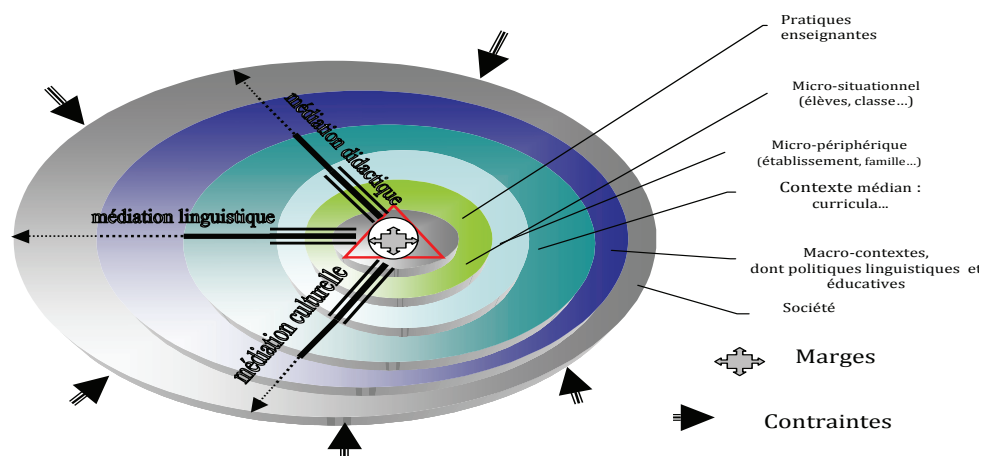


Figure 1 : Macro-système, les pratiques enseignantes dans leurs contextes

1.2 Prise en charge des contextes par l'acteur

C'est à ce type de cas, « particuliers » (relatifs au « 3^e pan ») que la recherche en cours se consacre. Recherchant les différentes modalités d'expression de cette prise en charge des contextes par les acteurs, nous avons fait le choix de suivre des enseignants sensibilisés à ces problématiques. Il s'agit d'interroger le degré de contextualisation de la démarche d'enseignement engagée au regard des publics accueillis et des conditions d'exercice (au sens large de l'expression) de la profession d'enseignant. Dans cette perspective, les différentes ères contextuelles sont envisagées comme « leviers d'action » et non plus seulement comme contraintes. Évaluer ce degré de contextualisation suppose alors de poser la légitimité du « contexte » comme vecteur d'explication sociologique. À cet égard, trois postures

« archétypiques » peuvent être repérées : celle qui investit le contexte d'une « position explicative directe » ; celle qui le place en « position explicative indirecte » et celle, enfin, qui ne l'admet qu'en « position référentielle », c'est-à-dire « non explicative » (Raynaud, 2006). Selon la posture que nous défendons, la question des contextes, de leur prise en compte — ou non — dans les situations de classe, de leur impact sur les modalités d'enseignement ainsi que sur les acquisitions des élèves est à la jonction des « conditions créées par l'enseignant en situation » et du « travail et de l'activité des élèves ». Aussi, la réalisation effective des pratiques d'enseignement-apprentissage est/serait nécessairement investie par les variables contextuelles, que celles-ci forcent la porte de la classe ou qu'elles soient intégrées et gérées en amont et/ou en situation par le maître, ou encore via les politiques éducatives ou linguistiques mises en place. Sur ce versant, il semble donc nécessaire d'intégrer dans une « nouvelle » schématisation des processus « enseigner-apprendre » la dimension simultanément « englobante et transversale » de l'impact — virtuel, réel ou potentiel — de ces éléments relatifs aux contextes. Bref, d'une part, « l'environnement scolaire » semble avoir un impact sur les apprentissages supposés et, au bout de la chaîne, sur les acquisitions constatées (Bressoux, 2000), mais d'autre part, l'efficacité d'un enseignant correspond à « un art de faire » qui « est sans doute constitué de multiples habiletés qui ne sont pas également efficaces dans tous les contextes » (Bressoux, idem). Aussi, l'impact des différentes instances, des différents cercles contextuels (familiaux et scolaires, linguistiques, sociolinguistiques et sociaux, curriculaires, dépendant des politiques éducatives...) sur les apprentissages et les résultats des élèves bien que ne devant pas être considéré comme stable, acquis, immuable, devrait — selon nos propres représentations scientifiques — occuper une place différente dans la schématisation que nous nous proposons de mettre à l'épreuve (voir figure 1 supra). Les contextes agissent et interagissent sur les situations d'enseignement-apprentissage et sont à leur tour modifiés par ce qui se passe dans l'espace de la classe. Il s'agira alors de tenir compte de ces différentes influences et de leur réciprocity sous forme d'une « autre modélisation ».

C'est donc, par hypothèse, cette capacité à intégrer ces différentes sphères contextuelles qui conditionnerait, pour partie, la nature des processus à l'œuvre dans la gestion de cette situation professionnelle particulière qu'est celle d'enseigner. Elle renvoie à une définition de la situation comme résultante des rapports dialectiques entre, « l'ici et maintenant » de la classe — habitée par la micro-société constituée par l'enseignant et les apprenants — et « les différents cercles contextuels » qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique, celui-ci relevant d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel (Tupin et Dolz, 2008). C'est le développement de cet habitus professionnel qui est en jeu dans la maîtrise de la situation professionnelle. Selon Giddens (1987), « le structurel est toujours à la fois contraignant et habilitant », la double notion de contrainte et de compétence se retrouve donc au cœur de la situation professionnelle. Ainsi, la situation représente le maillon intermédiaire ou concentré des conditions imposées par les « contextes macro et médians » aux « marges d'action interactives des maîtres et des élèves ». Mais si ce rapport acteurs/contextes/situations est bien mis conceptuellement en avant (Dolz et Tupin, idem), il n'est pas pour autant confronté à l'empirie. Autrement dit, si cette approche sociologique réflexive présente la dimension processuelle en filigrane tout au long du développement du modèle du macro-système, elle semble comme en attente de sa traduction méthodologique.

1.3 Dimension processuelle de l'action en situation : éléments de la « contextualisation »

Si les données contextuelles préexistent aux situations vécues par les acteurs, ce n'est effectivement que « dans et par l'action des sujets » qu'elles peuvent être actualisées. En cela, la notion de contexte ne « peut prétendre occuper la position de sujet causal dans un énoncé sociologique » (Raynaud, 2006). Le contexte ne peut influencer sur une situation sans être interprété, subjectivé : « les contraintes contextuelles sont nécessairement exercées par des individus qui entrent en relation avec d'autres individus ». C'est bien selon cet angle d'approche que nous abordons les variables contextuelles. Pour qu'elles acquièrent une « portée explicative » de la pratique enseignante, il est nécessaire de les soumettre au filtre de « l'action en situation », on est alors en présence de processus de contextualisation récurrents, mais, dans le même temps, toujours renouvelés.

Les processus de contextualisation constituent donc l'une des composantes subjectives de l'action, alors que jusqu'ici les variables contextuelles n'étaient convoquées qu'à titre référentiel ou semi-explicatif (Cronbach, 1957; Dunkin et Biddle, 1974; Doyle, 1986) des performances scolaires et non des pratiques. Or, ces processus de contextualisation renvoient à l'appropriation des variables contextuelles « dans et par » la pratique exprimant alors ce mouvement dialectique situation/contexte. Processus au sens de Bronfenbrenner, la contextualisation est un « mécanisme par lequel des aspects particuliers de l'environnement agissent sur la pratique ». C'est donc le potentiel d'actualisation du contexte au sein de la S.E.A. qui se joue ici.

Selon M. Bru (1991), la contextualisation est « l'ensemble des processus par lesquels le sujet en contexte construit son milieu » ; le milieu étant considéré comme étant l'environnement tel qu'il est perçu par l'enseignant, l'environnement subjectivé donc. Autrement dit, les

significations accordées au contexte d'action par l'enseignant sont une des dimensions essentielles à la compréhension des processus de contextualisation. L'approche est doublement cognitiviste et socioconstructiviste, ce que souligne le sens attribué ici au mot « contexte », considéré comme sous-ensemble de l'environnement dont la délimitation est assurée par le sujet.

M.P. Trinquier (1995) s'appuie également sur cette approche de la contextualisation en s'intéressant plus précisément à la place des représentations dans la construction du milieu par l'enseignant. La contextualisation est ici une action cognitive de prélèvement d'indices positifs ou négatifs dans l'environnement justifiant le contexte d'action. Contextualiser, c'est donc également s'approprier des aspects environnementaux positifs et négatifs. L'analyse menée par l'auteur permet de souligner différents procédés de contextualisation mettant effectivement en avant la place du sujet dans son interprétation de l'environnement. La contextualisation est bien alors une redéfinition subjective du contexte, premier élément nous permettant d'éclairer les rapports acteurs/contextes/situations.

Cependant, il semble réducteur de résumer la contextualisation en une simple prise d'informations dans l'environnement, il s'agit bien d'une mise en forme, d'une mise en actes de ces informations, cette mise en actes venant nourrir la double interactivité du système d'enseignement-apprentissage. Et c'est bien cette « construction » de la situation par l'action du professionnel qui retient notre attention. Par nécessité de restriction, notre perspective étant ici socioconstructiviste, elle n'explorera pas l'ensemble des processus en jeu, mais bien différentes modalités d'actualisation des indices prélevés dans l'environnement par l'enseignant en situation. Rechercher ces indices nous conduira comme indiqué ci-dessus à cibler des profils professionnels spécifiques, l'enjeu relevant ici d'une première étape limitée à un repérage de ces différentes modalités de contextualisation. « Construction par l'acteur de la situation » (Barbier et Galatanu, 2000), à l'interface entre environnement et situation d'action, la contextualisation est donc « l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action ».

Cette approche a été approfondie par les tenants du modèle AECA (Apprentissage Enseignement Contextualisé Authentique, Frenay et Bédard, 2004) — s'appuyant sur le modèle théorique de l'apprentissage situé — pour lesquels « contextualiser c'est rapprocher des situations d'apprentissage avec des situations de mobilisation authentique » (Clauw, 2008). La/les marge(s) d'action de l'enseignant dans son rapport au contexte est/sont ici mise(s) en avant. Selon Frenay et Bédard (idem), une « pratique enseignante est contextualisée de manière authentique lorsqu'elle fait référence à des situations externes à la classe et que les tâches demandées aux apprenants sont finalisées et complexes ». La tâche est centrale, la dimension didactique polarise l'analyse.

Dans une conception proche, Ph. Blanchet et al. (2009) insistent sur le fait que « toute pratique didactique est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner ». Selon ce même auteur, la contextualisation didactique consiste en une « prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques ». La contextualisation didactique est alors définie comme « objectif et moyen d'apprendre des usages effectifs dans des situations de communication (contextes authentiques) produites ou initiées en situation de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) ». La contextualisation devient ici objet d'apprentissage, objet didactique, il s'agit en fait d'un « apprentissage de la prise en compte des contextes » par l'apprenant.

Ces études certes, intègrent dans leurs modélisations les différentes ères contextuelles concernées, mais restent focalisées sur une ou deux strates contextuelles et non sur les phénomènes et mouvements qui les relient; la traduction méthodologique de ce maillon de l'action en situation reste à construire. Ces premières approches de la contextualisation ne nous permettent donc pas de franchir la porte ouverte par le macro-système (cf. figure 1). Nous proposons alors de nous appuyer sur l'approche écologique conçue par Bronfenbrenner (1986) — et en particulier sur la notion de meso système — pour passer ce seuil.

1.4 Vers une modélisation éco-systémique des situations d'enseignement-apprentissage

Nous avons tenté de montrer la spécificité de toute situation, condensé systémique de différentes strates contextuelles. La mise en perspective sociologique a effectivement permis de prendre en charge au sein de toute situation non seulement les dimensions micro, médianes et macro des contextes, mais aussi et surtout ce qui pourrait être abordé comme un antagonisme fondamental qui relève de ce rapport entre déterminismes et marges d'action. « La situation [...] représente le maillon intermédiaire ou concentré des conditions imposées par les contextes macro et médians et les marges d'action interactives des maîtres et des élèves » (Dolz et Tupin, 2008). Mais comment prendre en charge méthodologiquement ce maillon de l'agir? Dans quelles mesures ces différentes strates contextuelles participent-elles à la définition et à la construction de la situation par le sujet?

On ne peut décrire une situation sans décrire conjointement l'action des sujets en co-présence. Nous avons alors fait le choix de solliciter, de manière complémentaire au macro-système présenté ci-dessus, le modèle écologique du développement humain proposé

par Bronfenbrenner (1986) afin de prendre en charge, sous un versant particulier, la description/compréhension du vécu en classe. Il s'agit, dans notre esprit, de mobiliser conjointement l'approche écologique qui permet par une modélisation systémique de prendre en charge l'interaction permanente constitutive de l'agir entre micro-systèmes et macro-systèmes et l'approche sociologique qui complexifie, précise les contours de la niche écologique de l'action en situation et qui ainsi permet de porter l'attention sur la dynamique s'exerçant entre déterminismes et marges d'action. En effet, l'approche écologique est « une démarche d'analyse consistant essentiellement à appréhender les organismes vivants dans leurs interactions avec l'environnement » (Barwise, Perry, 1983). Or, c'est bien ce lieu de l'interaction que nous cherchons à cerner pour avancer dans la compréhension de la situation professionnelle.

Bronfenbrenner définit l'écologie du développement humain comme étant « l'étude scientifique de l'adaptation réciproque et progressive entre un être humain actif, en cours de développement, et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels il vit, étant donné que ce processus est affecté par les relations entre eux et par les contextes plus généraux dont ces milieux font partie ». Complexité des niveaux de l'analyse ET dynamique de l'action personnelle sont ainsi les caractéristiques essentielles que nous retenons de cette approche psychosociale.

En nous inscrivant dans cette double logique sociologique et écologique, la notion de meso système, correspondant à l'ensemble des relations s'exerçant entre micro-systèmes et macro-systèmes, permet alors d'articuler au sein de la situation d'enseignement-apprentissage (S.E.A.) les différentes ères concernées; la conception dialectique de la situation enseignement-apprentissage (Tupin, 2006) conduisant effectivement à sa mise en perspective systémique à l'interface des niveaux externes et internes de la situation. De fait, les processus de contextualisation ne peuvent être abordés qu'en fonction de la dynamique d'apprentissage sur laquelle ils influent. C'est en cela qu'ils expriment cette interface systémique, cette dimension meso du système « enseignement-apprentissage ». Contextualiser l'analyse de la pratique enseignante n'est pas uniquement la considérer comme une action en situation, mais comme une action contextualisée en situation.

2. Méthodologie

La contrainte émanant du contexte scolaire est double : d'une part, les contraintes objectives liées à la S.E.A. viennent influencer l'enseignant en direction d'un certain nombre de choix conscients; d'autre part, les contraintes subjectives liées à la perception par le sujet du contexte permettent à l'acteur de se réapproprier, ou non, dans et par l'action, certains éléments du contexte. Acteur et système s'inscrivent dans cette dynamique qui crée de la résistance postulée comme étant le creuset de toute pratique professionnelle.

2.1 Options méthodologiques et recueil de données

Le terrain retenu dépend des zones ultrapériphériques de l'Europe, il relève de l'académie de La Réunion. Il nous semble particulièrement adapté à la mise à l'épreuve de nos hypothèses dès lors que, dans ce département français ultramarin, la question des contextes s'invite de manière forte au procès de l'enseignement. Elle s'exerce au niveau macro-sociologique au travers des conditions socio-historiques qui ont présidé à l'implantation d'un système éducatif « à la française » dans cette île de l'océan Indien. Elle renvoie, à un niveau médian, au modèle éducatif imposé sous la forme d'un « transfert plaqué » et donc aux programmes, contenus et dispositifs d'enseignement. Et enfin, elle s'intègre aux processus interactifs à l'œuvre dans l'espace de la classe.

L'angle d'observation privilégié a tout d'abord été de nature sociolinguistique, l'attention portée à la prise en compte dans les pratiques langagières enseignantes des langues et cultures des apprenants permettant de manière transversale d'aller vers une compréhension fine des tensions s'exerçant à chaque niveau. Pour autant, l'ancrage pluridisciplinaire s'est avéré, au fil des analyses, indispensable à l'entrée dans la complexité du « système d'enseignement-apprentissage », les apports de la sociologie de l'éducation et de l'action ainsi que les travaux de didactique et de sociolinguistique étant à chaque niveau de l'analyse nécessaires, tel concept retenu (transfert, contextualisation, interactions, etc.) étant dynamisé dans son rapport à l'autre champ disciplinaire de référence.

L'approche est résolument qualitative. Le choix s'est porté sur une observation non participante, d'une durée d'une semaine par classe, intégrant vidéoscopies de pratiques d'enseignement et entretiens d'explicitation (Vermersch, 2003) ainsi qu'une mise à jour d'un carnet de notes afin d'aller vers une compréhension fine de quelques pratiques en cours. En effet, si les approches structuralistes semblent souligner une toile de fond essentiellement reproductrice, nous postulons que des foyers d'innovation sont susceptibles de concurrencer, ne serait-ce qu'à la marge, l'iniquité globale de la configuration éducative de ce département. Nous cherchons à en comprendre les processus et non pas l'impact quantifié.

L'échantillon est constitué de 12 classes réparties ainsi : 9 classes de CE1 dont les enseignants présentent des profils pédagogiques contrastés et « engagés » (3 classes « habilitées Langue et Culture Réunionnaises »; 3 classes « Didactique du Français Langue Étrangère »; 3 classes « Freinet ») et 3 classes témoins. Nous présenterons, dans ce texte, les résultats liés aux 8 premières classes pour lesquelles les analyses sont abouties.

Tableau 1
Délimitation de l'échantillon

Enseignants (code)	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Lieu de naissance	Métropole	Métropole	La Réunion	La Réunion	Métropole	Métropole	Métropole	Métropole
« Profil » pédagogique	Témoin	Témoin	LCR	LCR	Freinet	Freinet	Freinet	DFLE
Expérience	++	--	++	--	++	++	+-	+-

LCR : Langue et Culture Réunionnaises

DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère

En dessous de 3 années d'ancienneté = --, de 3 à 9 = +-, au-delà de 9 années d'ancienneté = ++.

Les enseignants formés en Langue et Culture Réunionnaises (LCR) ont suivi une formation complémentaire visant un enseignement dont l'objectif est d'améliorer les connaissances de l'élève dans la langue et la culture réunionnaises, en s'appuyant pour l'étude de la langue, sur des textes exclusivement en créole (de différentes graphies) et, pour l'étude de la culture, sur des documents en français, créole ou bilingues.

L'enseignant formé en Didactique du Français Langue Étrangère (DFLE) a suivi un master de Lettres et Sciences humaines Spécialité Didactique du Français Langue Étrangère et Langue Seconde, pour lequel a été rédigé un mémoire concernant la didactique de l'oral. Les enseignants formés en pédagogie Freinet ont suivi une formation continue constituée a minima de quatre stages de formation auprès de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM Réunion) pour les deux premiers, le troisième a enseigné pendant quatre années dans une école d'application Freinet (ZEP) en France métropolitaine.

2.2 Les indicateurs de contextualisation, traduction méthodologique de cette approche éco-systémique de l'E.-A

C'est donc à partir de l'ancrage théorique tel que nous l'avons présenté en amont que la grille d'observation a été élaborée puis confrontée au terrain. La rencontre avec les pratiques effectives a donné suite à de nombreux réajustements (correction/reformulation d'indicateurs; suppression/ajout d'éléments) permettant de cibler dans un effort d'exhaustivité les différentes façons pédagogico-didactiques de « contextualiser en situation ».

Ces indicateurs constituent en eux-mêmes un des résultats de la recherche en cours, ils devraient permettre aussi, à terme, de vérifier l'hypothèse selon laquelle le recours à ces processus de contextualisation accompagne les acteurs concernés au cœur d'une situation sociale de référence, la situation scolaire, vers une situation de communication, potentiellement acquisitionnelle, participant ainsi à la co-élaboration d'un système d'enseignement-apprentissage.

Cette grille d'analyse est structurée selon trois parties correspondant aux différentes dimensions (pédagogique, didactique, socio-linguistique) des processus recherchés. Ces trois parties sont précédées d'un encadré intitulé Contexte de l'observation qui permet de préciser les données générales relatives à l'enseignant (sexe, année d'enseignement, formation suivie, lieu de naissance), au lieu

de l'observation (type d'école, caractéristiques du quartier, caractéristiques générales de la classe) et aux conditions de recueil des données (dates, durées, précisions techniques, accès au terrain). Le corps de la grille s'organise de la manière suivante : à gauche, 11 modalités de pratique sont traduites sous forme d'indicateurs descriptifs (37 au total). Suit un espace permettant le relevé des occurrences directement complété à droite par un espace réservé aux annotations qualitatives. Chaque action contextualisante émanant de l'enseignant est relevée, l'ensemble des relevés permet d'établir un indice de contextualisation qui s'inscrit, arbitrairement, sur une échelle allant de 0 à 1; 0 représentant théoriquement l'indice minimal de contextualisation et 1 l'indice maximal (à titre de repères). Ainsi, des indices de contextualisation relatifs aux différentes modalités retenues ont pu être établis et mis en perspective par rapport aux différents profils pédagogiques observés (cf. tableau n° 2). Ces indices ne seront pas présentés dans le cadre de cet article. Le relevé de chaque action contextualisante permet surtout la construction empirique d'une sociodidactique s'appuyant sur l'élaboration de profils idéaux-typiques présentés dans la suite du texte.

Les 35 indicateurs ont été construits autour de quatre catégories correspondant aux différents aspects de la pratique : organisationnels (8 indicateurs), relationnels (7 indicateurs), didactiques (12 indicateurs) et sociolinguistiques (8 indicateurs). Les deux premières catégories correspondent à la dimension pédagogique de la contextualisation. La troisième catégorie relève du champ didactique, au sens restreint du terme, tandis que la quatrième catégorie tente d'articuler aspects sociologiques et linguistiques en s'intéressant plus précisément aux différentes formes de prise en compte du vécu de l'enfant hors de l'école ainsi qu'au comportement langagier de l'enseignant (cf ci-dessous le tableau récapitulatif des indicateurs ciblés).

La confrontation au terrain a par ailleurs permis d'affiner la grille en différenciant chaque modalité de contextualisation en fonction de la strate contextuelle sur laquelle reposait l'élément permettant à l'enseignant de contextualiser sa pratique. Ainsi, trois niveaux de contextualisation ont pu être repérés. Un premier niveau, qualifié d'ontologique, regroupe les actes de contextualisation s'appuyant exclusivement sur le vécu individuel de chaque enfant. Un second niveau, qualifié de situationnel, fait référence aux pratiques pédagogiques s'appuyant sur le vécu en classe. Enfin, un troisième niveau concernant la « contextualisation authentique » concerne les pratiques s'appuyant sur le vécu extérieur à la classe. En soi, la construction de ces différents indicateurs et niveaux d'analyse correspond à l'un des résultats « pertinents » de la recherche en cours. En effet, si la contextualisation était abordée dans un premier temps selon un angle essentiellement sociolinguistique, la confrontation au terrain a permis de complexifier l'approche, par les niveaux ontologique et situationnel, autorisant ainsi la lecture de pratiques professionnelles diversifiées.

Tableau 2
Récapitulatif des indicateurs de contextualisation

NIVEAUX	PÉDAGOGIQUE		DIDACTIQUE		LINGUISTIQUE
ONTO	1. Différenciation des espaces pédagogiques	9. Sollicite les apports des enfants	16. Supports fabriqués/choisis par les enfants	24. Référence interne/émergence des représentations	28. Utilisation du créole par l'enfant en direction de l'enseignant
	2. Productions des enfants affichées	10. Demande des reformulations liées à la gestion du climat de la classe	17. Vérifie la compréhension des consignes en demandant aux enfants de reformuler	25. Demandes d'explicitation du contenu en cours	29. Utilisation du créole par les enfants entre eux hors temps didactique accepté
SITU	3. Adaptation de l'espace classe à l'hétérogénéité du groupe	11. Attribue les tâches organisationnelles	18. Embrayeur didactique : vécu de classe	26. Différenciation des activités	30. Utilisation du créole par l'enseignant pour expliquer un
	4. Documents supports à la vie de la classe affichés	12. Reformule, explicite, répète	19. Les objectifs sont annoncés et les stratégies verbalisées		31. Mise en perspective des deux codes linguistiques
	5. Ressources disponibles nombreuses et variées		20. Activités construites pour la classe (simulées)		32. Reformulation des consignes dans la langue de l'enfant si besoin
AUTH	6. Affichages liés à La Réunion/éléments du vécu hors classe	13. Développe les apports des enfants autres que liés à la vie de la classe	21. Contenus structurés du familial au non-familier	27. Référence externe pour expliquer/illustrer	33. Écrits en créole présents en classe (coin LCR)
	7. Albums de jeunesse ayant pour thématique La Réunion	14. Première phrase de la journée est relative au vécu hors classe	22. Documents supports authentiques et/ou issus		34. Utilisation du créole par l'enseignant avec les parents
	8. Affichages culturels extérieurs	15. Accueil des parents dans la classe	23. Régularité d'activités liées à la culture locale		35. Utilisation du créole à l'initiative de l'enseignant lors de temps informels

3. Résultats

La contextualisation, un art de faire?

Max Weber proposait, afin d'extraire de la réalité empirique certains traits caractéristiques, de recourir à la figure de l'idéal-type. Rappelons que l'idéal-type est un modèle, une construction intellectuelle. « On obtient un idéal-type en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes isolés, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre, par endroits ou pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes isolés, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre, par endroits ou pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement pour former un tableau de pensée homogène » (Essai sur la théorie de la science, éd. de 1965).

Cet outil permet un premier niveau d'abstraction s'appuyant sur l'observation de faits concrets. À partir du recueil de certains gestes professionnels en situation, nous pouvons alors évoluer vers un référentiel de compétences professionnelles relatives à la contextualisation de la pratique, la grille proposée tendant à offrir un outil de description et/ou de comparaison de pratiques professionnelles. Nous proposons ainsi d'établir deux portraits idéaux typiques aptes à dessiner quelques contours socio-didactiques de pratiques de classe illustrant ce rapport dialectique acteurs/contextes inhérent aux situations professionnelles observées.

La confrontation à l'empirie d'une conception dialectique de la situation permet donc de cibler des critères de mise en pratique de ces rapports contextes/situation d'enseignement-apprentissage. Nous cheminons ainsi vers une approche écologique de la sphère didactique, la contextualisation pouvant être globale, intégrant niveaux situationnels et authentiques comme tendent à le démontrer les tableaux suivants.

Tableau 3
1er portrait idéal-typique : contextualisation situationnelle

<i>L'enseignant a su...</i>	SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS EMPIRIQUES
-Différencier l'espace; -Mettre en place des équipes adaptées à la réalité de la classe;	-Un <i>coin jeux</i> ainsi qu'une <i>bibliothèque</i> sont installés par l'enseignant, les enfants sont libres d'y aller pendant le temps d'accueil. -Une table est strictement réservée à l' <i>aide individuelle</i> , l'enseignant y travaille avec des élèves à plusieurs moments de la journée. - Soit les tables sont rassemblées par petits groupes, soit les rangées sont organisées en <i>groupes de besoins</i> .
-Investir la quasi-totalité des murs de la classe, aussi bien par des supports didactiques que par des productions d'enfants; -Multiplier les ressources mises à disposition des enfants;	-De nombreux <i>affichages</i> sont relatifs à la vie de la classe (code du silence/code de correction/bilan de comportement/étiquettes des responsabilités/ dessins d'enfants/ affiches d'exposés). -Fichiers de travail individuels, ordinateurs, livres, jeux dont l'utilisation par les enfants ponctue le rythme de la journée. -L'enseignant rappelle régulièrement aux enfants les outils qui sont à leur disposition : « <i>cherche les indices dans la classe</i> » « <i>regarde là il y a le son...</i> ».
-Privilégier une attitude qualifiée d'ouverte : les feedback sont nombreux avec reprise et développement du propos de l'enfant;	-Les feedback sont uniquement encourageants « <i>c'est bien</i> » ; « <i>tu as trouvé</i> » ; « <i>vous avez entendu? C'est très intéressant ce qu'il dit</i> ». -L'enfant est systématiquement sollicité.
-Accueillir les enfants par un temps formel où l'on peut se dire;	-La journée commence par un <i>quoi de neuf?</i> qui permet à l'enfant de parler de lui après la <i>météo</i> .
-Fabriquer ou faire fabriquer les supports d'activités par les enfants.	-L'enseignant prend le temps de chercher des activités ludiques et d'en fabriquer le contenu. - Des histoires sont fabriquées par les enfants (kamishibai). -Le choix de la chanson du jour est fait par les enfants.

Tableau 3 (bis)
1er portrait idéal-typique : contextualisation situationnelle

<i>L'enseignant a su...</i>	SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS EMPIRIQUES
-Gérer la complexité des interactions en classe par l'utilisation privilégiée de questions ouvertes; -Inciter les enfants à chercher par eux-mêmes, à trouver des indices qui leur permettent de comprendre le sens d'un texte ou d'une activité;	- « <i>Qu'est-ce qui ne peut pas marcher?</i> » ; « <i>on est là pour quoi?</i> » ; « <i>qu'est-ce que vous en pensez?</i> » ; « <i>d'après toi?</i> »... -L'enseignant questionne toujours l'enfant avant d'apporter si besoin l'élément nécessaire : « <i>est-ce qu'elle a utilisé toutes les formes?</i> » ; « <i>Est-ce qu'il respecte la consigne?</i> »...
-S'appuyer essentiellement sur les représentations de l'enfant pour avancer dans les contenus; -Aborder le vocabulaire nouveau systématiquement en fonction de ce que connaît l'enfant;	-« <i>Est-ce que vous êtes déjà allés dans une pâtisserie?</i> » ; « <i>bon alors qu'est-ce que vous connaissez comme tarte?</i> » ; « <i>vous savez ce que c'est un trapèze?</i> »... -La découverte de l'écrit se fait à partir d'albums de jeunesse. La démarche de découverte d'un nouveau texte est inductive fonctionnant par tâtonnement : « <i>qu'est-ce que vous pouvez faire comme hypothèse sur ce livre?</i> » ; « <i>qu'est-ce que tu en penses toi?</i> » ; « <i>De quoi ça parle?</i> »...
- Structurer les contenus à partir du vécu de la classe : soit les productions du jour, soit les besoins qui émergent des questions des enfants; -S'adapter au vécu du jour sans suivi de manuels;	-Si un intérêt est montré pour un sujet en particulier, l'enseignant le note et dit aux enfants « <i>on mènera une enquête plus tard</i> ». -Les textes dictés sont vus par tous en classe : la pratique de la dictée négociée permet de « <i>ne pas défavoriser ceux qui ne sont pas suivis chez eux</i> ». -Une phrase du jour issue du <i>quoi de neuf</i> est dictée par les enfants à la maîtresse qui l'écrit au tableau : ce sera le support du travail d'écriture et de lecture de la journée.
-Expliciter régulièrement les objectifs.	-Les journées et semaines suivent le même schéma instituant une routine de classe socle d'une culture commune; l'emploi du temps de la journée est affiché et lu avec les enfants.

Tableau 4

<i>L'enseignant a su...</i>	SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS EMPIRIQUES
-Proposer des supports visuels et/ou écrits relatifs au contexte local; -Mettre en avant une volonté de promotion du patrimoine local;	-La Réunion est présente sous différentes thématiques dans les albums de jeunesse, poésies et chansons proposés aux enfants. -La langue et la culture réunionnaise (LCR) ont un espace défini au sein de la classe; la bibliothèque comporte des textes écrits en créole. -Des affiches de La Réunion sont exposées, des photos historiques du département (images du <i>tan lontan</i>) ou encore affiches d'exposés relatifs à La Réunion sont mises à disposition.
-Mettre en lien sa classe avec d'autres établissements du département;	-Des livres fabriqués par les enfants d'autres écoles sont mis à disposition. -Une correspondance avec une autre classe de l'île est établie.
-Privilégier le lien école-famille; -S'investir dans la relation éducative parents-enfants;	-Plusieurs conseils sont notés dans le carnet de correspondance concernant pratiques de lecture ou suggestions de sorties/animations proposées par le quartier. -Un cahier de vie circule de famille en famille, chaque enfant peut, son tour venu, y raconter ce qu'il souhaite et/ou faire participer un membre de sa famille à la décoration et/ou à la rédaction du contenu (fêtes familiales/religieuses; recettes, herbiers). -Les parents amènent leurs enfants le matin jusque dans la classe s'ils le souhaitent et peuvent venir à toute heure s'entretenir avec l'enseignant. Par ailleurs, ils participent à certaines activités et sont sollicités pour les sorties.
-Accueillir l'enfant chaque matin par une phrase relative à son vécu extérieur à la classe et ponctuer la journée de références directes à ce vécu; -Ouvrir l'espace du dialogue : la prise de parole de chacun est légitimée;	-« <i>Tu étas malade ça va mieux?</i> » ; « <i>Le mariage, ça c'est bien passé?</i> » ; « <i>Tu as acheté des nouvelles chaussures</i> »... : l'enseignant s'informe auprès de la classe sur tout événement ayant marqué la vie du quartier, questionne l'enfant sur les membres de sa fratrie. -L'enseignant fait référence au lien affectif mère/enfant : « <i>maman va être très contente</i> » ; « <i>je vais appeler maman</i> » ; « <i>j'appelle maman ou rent out kaz</i> » (traduction : et tu rentres chez toi). -Les prises de parole spontanées de l'enfant relatives à son vécu personnel sont accueillies, voire développées.
-Laisser les enfants parler créole en classe sans le souligner.	-En petits groupes, en équipe ou au coin jeux, les enfants interagissent majoritairement en créole, l'enseignante n'intervient pas. -Lorsque l'enfant sollicite l'attention de l'enseignant en créole : « <i>Maitresse, S. la di a moin que..</i> » (traduction : S. m'a dit que...); « <i>Maitresse, li fai du bri</i> » (traduction : M. elle fait trop de bruit); l'enseignante répond en français.

Tableau 4 (bis)
2e portrait idéal-typique : contextualisation authentique

<i>L'enseignant a su...</i>	SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS EMPIRIQUES
-Être attentif à ce que l'enfant soit guidé dans la différenciation des deux langues en présence (créole et français); -S'appuyer sur les interactions spontanées des enfants en créole pour construire des apprentissages d'une part en demandant à l'enfant ou au groupe de traduire et d'autre part en présentant de manière contrastée les deux systèmes linguistiques;	-L'enseignant s'adresse à tous pour obtenir une traduction : « <i>J'ai parti comment on dit en français? Je suis allé...</i> » -L'enseignant veille à reformuler systématiquement quand un enfant lui adresse la parole en créole et demande de temps en temps des reformulations sur des points précis : « <i>a li : à elle</i> » ; « <i>moïn la gagné : j'ai réussi</i> » ; à différencier : « <i>en créole on dit.... Et en français on dit....</i> » ; « <i>Tu sais à La Réunion on dit parasol, mais ailleurs on dit parapluie</i> ». -L'enseignant contractualise la prise de parole : lorsque l'enfant commence en créole il doit finir son énoncé en créole : « <i>Si li koz kreol li continu en kreol</i> ».
-Utiliser le créole en classe de manière spontanée pour des besoins d'apprentissage et/ou d'ordre relationnel; -Utiliser le créole de manière contractualisée lors de l'animation de séances LCR;	-L'enseignant traduit si besoin la consigne dans la langue de l'enfant et reformule systématiquement dans la langue de l'enfant si celui-ci semble ne pas avoir compris tel ou tel contenu.
- Maintenir la dynamique de classe par des métaphores prenant appui sur le milieu immédiat de l'enfant;	-«<i>On est où là école ou marché forain?</i> » ; «<i>On est quoi? Un troupeau de cabris?</i>»
- Organiser les contenus à partir de ce que l'enfant a déjà rencontré; -Prendre appui sur des documents supports qui sont des documents authentiques s'appuyant soit sur l'expérience vécue des enfants, soit sur le patrimoine linguistique et culturel local;	-Plusieurs sorties dans le milieu proche de l'école sont organisées dans l'année : des exposés sont ensuite organisés. -Le programme de découverte du monde s'articule sur l'histoire de La Réunion. -De nombreuses références au contexte réunionnais ponctuent les activités de classe (Histoire sur Shiva; Notre île par les textes; Dessine un paysage de notre île). -Abécédaire local et dictionnaire créole/français sont disponibles, un imagier créole/français a été constitué puis affiché; une frise historique mettant en relief l'histoire de La Réunion et celle de la France métropolitaine est affichée.
- Accompagner les enfants dans l'appropriation de contenus par des références externes quasi systématiques; la référence externe est outil de différenciation pédagogique.	-« <i>Qu'est-ce qui existe en métropole et qu'il n'y a pas à La Réunion?</i> », «<i>une case c'est aussi le nom de la maison en créole, alors vous le verrez aussi écrit comme ça <u>kaz</u></i> »...

4. Discussion

Si l'échantillon actuel nécessite à l'évidence la prudence lors des interprétations, il a permis de porter l'attention sur les dimensions pédagogiques et didactiques de la contextualisation, alors que, dans un premier temps, nous n'étions focalisés que sur la prise en compte du contexte culturel et linguistique des enfants. Aussi, contextualiser sa pratique peut s'effectuer selon deux schémas archétypiques identifiés présentant vraisemblablement chacun des marges d'action spécifiques. Si ces deux schémas ne semblent pas se rencontrer chez les enseignants observés, ils autorisent, par la synthèse qualitative des pratiques effectives, la progression vers la proposition

d'une didactique qui, pour être contextualisée et contextualisante, semble pouvoir s'appuyer sur les deux dimensions soulignées. Cette socio-didactique aurait pour première spécificité de prendre appui à la fois sur les versants « situationnel » et « authentique » en articulant les dimensions pédagogico-didactiques et sociolinguistiques. Ainsi, la prise en compte effective des différentes strates contextuelles dans l'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage, et de la pratique elle-même, relève d'enjeux non seulement épistémologiques et méthodologiques, mais aussi d'enjeux éducatifs relatifs à la prise en compte de la diversité des publics apprenants qui s'inscrit dans la mise en actes d'une compétence professionnelle spécifique.

La clinique de l'activité, telle qu'elle est proposée par Y. Clot (2004), met en avant deux types de discordances au sein de tout métier et donc de toute situation professionnelle. Une première discordance s'exerce du fait que chaque situation professionnelle est vécue de manière subjective, personnelle, par chacun, mais, dans le même temps, elle s'intègre « à une fonction identifiée refroidie dans une institution », une fonction impersonnelle. Cette dernière fonction renvoie aux différentes strates contextuelles concernées : « pour comprendre une activité en situation, il faut comprendre qu'elle est aussi située ailleurs qu'à l'endroit où elle s'exerce ». Ainsi, toute problématique de recherche se référant à la notion de situation professionnelle devrait répondre de façon vigilante et dans un même mouvement à la nécessaire prise en compte des « conditions extérieures » et des « dispositions intérieures » de la situation (cf. Thomas et Znaniecki cité par D. Alaoui dans ce numéro). Dans ce sens, nous avons voulu montrer que la situation d'enseignement-apprentissage pouvait être caractérisée par différentes modalités de contextualisation différenciant les/des pratiques professionnelles. Toute action professionnelle s'inscrit, de fait, dans un périmètre élargi entre structure institutionnelle et situation d'action. Or, la situation professionnelle renvoie à la notion de compétence, de savoir-faire en situation et ce que nous souhaitons interroger ici relève de ce savoir-faire, ce savoir pratique en actes de gestion des différentes ères contextuelles convoquées au cœur du déroulement de la situation. La compétence professionnelle de contextualisation (qui s'inscrit dans la capacité de contextualiser son action), telle qu'elle est donnée à voir dans le corps de ce texte, s'articule autour d'un trait d'union processuel externe-interne à la situation micro périphérique, les portraits idéaux-typiques illustrant ce mouvement. L'action dans l'ici et maintenant de la situation sous le versant de la contextualisation modélise effectivement ce produit entre « conditions extérieures » et « dispositions intérieures ».

Considérant la situation comme un système conjoint de contraintes et de ressources, le rapport qui lie les conditions préalables à la définition de la situation professionnelle et les éléments qui se jouent dans l'actualité de la classe dépendent dialectiquement : des cercles contextuels au centre desquels se situe l'espace de la classe et de l'appropriation ou de la négation de ce contexte par les acteurs concernés (enseignants et apprenants). Pour autant, loin d'un « situationnisme intégral » — pour reprendre la critique portée par de nombreux sociologues à l'égard de l'ethnométhodologie (De Queiroz et Ziolkovski, 1994 ; Dubet, 2004 ; Van Haecht, 2006) — qui conduirait à considérer chaque situation professionnelle comme étant spécifique, la dimension générique de certaines compétences professionnelles dans la gestion de ces situations n'est pas à négliger. Ainsi, l'on peut considérer que dimensions génériques (dont la compétence de contextualisation) et particularités contextuelles s'inscrivent dans des dynamiques complémentaires. Or, cet environnement correspond, nous l'avons vu, à une pluralité d'ères contextuelles, chacune intervenant dans le dénouement de la situation d'enseignement-apprentissage. C'est ce qui semble permettre de prendre réellement en compte, dans l'analyse, le système historico-culturel de référence de la situation sociale vécue et de questionner le déterminisme relatif de toute situation en termes de potentialités actionnelles.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1991). Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels. Document pour l'HDR. Université de Nantes.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1981). Langage et communications sociales. Paris : Didier.
- Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (Eds). (2004). Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences? Paris : L'Harmattan.
- Barwise, J. and Perry, J. (1983). Situations and Attitudes. The MIT Press : Cambridge.
- Bédard, 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 ». Res Academica. 21-47.
- Blanchet, J., D. Moore et S. Asselah Rahal. (2009). Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bourdieu, P. (1987). Choses dites. Paris : Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). Médiations pascaliennes. Paris : Seuil.

- Bressoux, P. (2000). Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement. Document pour l'HDR. Université de Grenoble.
- Bressoux, P., Coustère, P. & Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveaux dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie*. 38/1. 67-96.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge/MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*. 22. 723-742.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*. 7/2. 33-115.
- Bru, M. (1991). Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. & Talbot, L. (sous la direction de). (2006). *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherches*. Paris : PUF.
- Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*. 148. 75-87.
- Chatel, E. (2002). L'incertitude de l'action éducative : enseigner une action en tension. In, Baudouin, J. M. & Friedrich, J. (dir.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueraz, A. Estapa, F. Javier Garcia. *Sociedad, Escuela y Matemáticas*. 705- 746. Universidad de Jaén.
- Clanet Joël. (1998). De l'intelligibilité du système enseignement-apprentissage. Des modèles à leur mise à l'épreuve. Thèse NR en Sciences de l'Éducation. Université Toulouse-Le-Mirail.
- Clanet Joël. (2005). Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève. In Talbot L. (Dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville-Saint-Agne : Eres.
- Clauw, C. et al. (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*.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and Instructional Methods*. New York : Irvington Publishers.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les équences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, in WEIL, D. et FOUQUIER, H. (éds.), *Actes du Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Pasteur, 99-124.
- De Queiros, J.-M. & Ziolkovski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : PUR.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. WITTROCK (Eds). *Handbook on research on teaching* (3^e édition). New York : Mac Millan. 392-431.
- Dubet, F. (2004). Pourquoi rester classique? *Recherches, revue du MAUSS*. 24. 219-232.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York : Holt.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation 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 et M. Frenay (Dir.). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. p. 241-268. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société, éléments d'une théorie de la structuration*. Paris : PUF.
- Giraud, C. (1994). *Concepts d'une sociologie de l'action - Introduction raisonnée*. Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1964). The Neglected Situation. *American Anthropologist*. 66.133-136.
- Lapassade, G. (1996). *Les microsociologies*. Paris : Economica.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : University Press.
- Marcel, J. F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*. 138/1. 103-113.
- 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? *Dossier des sciences de l'éducation*. 10. 59-75.
- Peter L. Berger & Luckmann T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise its the Sociology of Knowledge*. Garden City, New

York: Anchor Book.

Postic et Deketele, J. M. (1988). Observer les situations éducatives. Paris : Presses universitaires de France.

Raynaud, D. (2006). Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique? L'année sociologique. 56/2.

Suchman, L. A. (1987). Plans and situated actions: The problem of human-machine communications. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Trinquier, M.-P. (1995). Approche de la contextualisation par l'un de ses opérateurs : la représentation. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle.

Tupin, F. (2004). Démocratiser l'École au quotidien – De quelques choix à portée des enseignants. Paris : P.U.F.

Tupin, F. et Dolz, J. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage. In Les Dossiers des sciences de l'éducation. Toulouse : PU.

Van Haecht, A. (2006). L'école à l'épreuve de la sociologie – La sociologie de l'éducation et ses évolutions. (3^e éd.) Bruxelles : De Boeck.

Vermersch, P. (2003). L'entretien d'explicitation. (4^e édition) Paris : ESF.