

LA SITUATION PROFESSIONNELLE COMME TRADUCTION DU RAPPORT DIALECTIQUE ENTRE ACTEURS ET CONTEXTES

Frédéric Tupin* et Laetitia Sauvage Luntadi**

* Université de Nantes
Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)
UFR Lettres et Langues. Chemin de la Censive du Tertre.
BP 81227, 44312 Nantes Cedex 3
frederic.tupin @wanadoo.fr

** Université de La Réunion
CREN & LCF UMR8143 CNRS
laetitia.sauvage@univ-reunion.fr

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

Résumé. La notion de "situation professionnelle", telle que nous proposons de l'interroger, suppose de se livrer à une démarche en deux temps. La conception que nous développons de la notion de situation s'inscrit dans la lignée de la théorie de la structuration d'Anthony Giddens (1987). Le noyau de la communication prend appui dans un premier temps sur un élargissement du périmètre généralement accordé à la notion de situation. Celle-ci est interrogée au regard de sa propension à rendre intelligibles les situations d'enseignement-apprentissage. Le terme "professionnelle" est introduit dans un deuxième temps pour évoquer la capacité des enseignants à "faire face" à ces situations, c'est-à-dire à les gérer. Nous faisons l'hypothèse que cette compétence, au-delà de sa complexité, s'inscrit dans un processus de professionnalisation qui introduit la nécessité de contextualiser son enseignement sous réserve de ne pas atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par l'institution scolaire.

1. Explicitation du cadre théorique et de la problématique

Il est de coutume d'affirmer que les théories de l'acteur sont "situationnistes" (Giraud, 1994 : 69). Pourtant 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 tendanciellement 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 situations 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.

Il est acquis que 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 : 69) 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 subséquentement les rapports au savoir (Tupin, 2004).

C'est à ce type de cas, "particuliers" que la recherche en cours se consacre. 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.

Évaluer ce degré de contextualisation suppose de poser la légitimité du "contexte" comme vecteur d'explication sociologique. A 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).

Pour notre part, sans considérer "contexte(s) et acteurs" comme dépendants d'une relation linéaire (Bronfenbrenner, 1986), nous considérons que ce lien est loin d'être périphérique dans le cadre des analyses de situations d'enseignement-apprentissage. Cela suppose, d'aller au-delà de la schématisation proposée par Bru et al. (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004) au sein de laquelle, topographiquement, les contextes occupent une place semi-externe.

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 quelles 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 : 145).

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. 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 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. C'est le développement de cet habitus professionnel qui est en jeu dans *la maîtrise* de la situation professionnelle.

2. Options méthodologiques et recueil de données

Le terrain retenu dépend des zones ultra-périphériques 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 méso, 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 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 étude longitudinale (une année d'observations intégrant vidéoscopies de pratiques d'enseignement, entretiens d'explicitation (Vermersch, 2003) et 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'inéquité de la situation éducative de ce département. Nous cherchons à en comprendre les processus et non pas l'impact quantifié.

2.1 Délimitation de l'échantillon

L'échantillon est constitué de 12 classes réparties comme suit : 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, lors de cette communication, les résultats liés aux 8 premières classes pour lesquelles les analyses sont abouties.

Ces classes se répartissent comme suit:

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 bi langues.

L'enseignant formé en Didactique du Français Langues 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 4 stages de formation auprès de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM Réunion) pour les deux premiers, le troisième a enseigné pendant 4 années dans une école d'application Freinet (ZEP) en France métropolitaine.

2.2 Constitution progressive de l'outil de recueil de données

L'ancrage théorique que nous avons décliné dans la première partie de ce texte, complété par une revue de littérature dédiée à la prise en compte des variables contextuelles dans les modèles d'analyse de la pratique enseignante (Bru, 1994 ; Altet, 1991 ; Frenay et Bédard, 2004 ; Blanchet, 2008, ... mais aussi, Marcel, 1997 ; Bressoux, Couster, Leroy-Audoine, 1997 ; Bru et Talbot, 2006, etc.) ont étayé nos premiers pas dans la confection d'une grille d'observation. 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 modalités (pédagogiques, didactiques, sociologiques, linguistiques) de contextualisation en situation.

Si ces indicateurs constituent en eux-mêmes un des résultats de la recherche, il reste à vérifier l'hypothèse selon laquelle le recours à ces processus de contextualisation accompagne les acteurs concernés vers une situation de communication potentiellement acquisitionnelle participant ainsi à la co-élaboration d'un système d'enseignement-apprentissage. Mais l'objet de la présente communication ne concerne que la première partie de ce travail : les résultats présentés ci-dessous s'appuient donc sur des données isolées de l'ensemble du protocole en cours, et ne peuvent offrir au lecteur que le premier noyau, nécessairement descriptif, d'un ensemble méthodologique complet.

La 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 taux de contextualisation qui s'inscrit dans une échelle allant de 0 à 1; 0 représentant théoriquement le taux minimal de contextualisation et 1 le taux maximal. Ainsi des taux de contextualisation relatifs aux différentes modalités retenues peuvent être établis et mis en perspective par rapport aux différents profils pédagogiques observés. Les 37 indicateurs sont regroupés selon quatre catégories correspondant aux différents aspects de la pratique: organisationnels (9 indicateurs), relationnels (6 indicateurs), didactiques (12 indicateurs) et sociolinguistiques (10 indicateurs). Les deux premières catégories correspondent à la dimension pédagogique de la contextualisation. La troisième catégorie relève du champ didactique relatif aux contenus enseignés 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. en annexe 1 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 relatif à la "*contextualisation authentique*" concerne les pratiques s'appuyant sur le vécu extérieur à la classe.

3. Premières orientations

La démarche compréhensive intègre, nous l'avons dit, l'établissement de "coefficients de contextualisation" relatifs à chacune des dimensions convoquées. Ces derniers n'ont qu'une valeur indicative sans autre prétention que de permettre la comparaison entre enseignants, comparaison relative aux modalités de contextualisation adoptées *in situ*.

Il n'est pas possible, bien évidemment, dans le cadre d'une communication au volume nécessairement limité de reproduire le détail du raisonnement adopté au fil des analyses.

Nous nous limiterons donc à présenter quelques morceaux choisis.

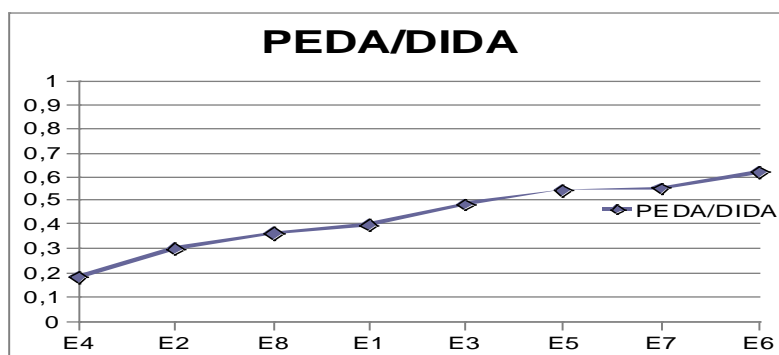


Figure 1 : Taux de contextualisation pédagogique-didactique.

- Exemple de traduction des données du tableau : l'enseignant E5 a obtenu un coefficient de 0,52 qui est la résultante d'un certain nombre d'actes et de décisions prises en classe parmi lesquels on compte une appropriation maximale de l'espace gérée conjointement par l'enseignante et les enfants ; un affichage concernant le vécu des enfants en classe occupe la quasi-totalité des murs ; de nombreuses ressources mises à disposition par l'enseignante (jeux, livres, ordinateurs, dictionnaires) ; une dévolution des tâches à l'enfant dès que possible « Qui veut être le petit

maître ? » ; les références directes à l'expérience personnelle de l'enfant sont quotidiennes que ce soit par la co-animation du "quoi de neuf" quotidien ou encore par la rédaction du "cahier de vie" qui circule d'une maison à une autre ; les contenus sont essentiellement structurés à partir du vécu pédagogique, l'adaptation aux besoins de l'enfant revendiquée ; de nombreux supports d'activités sont construits par l'enseignant ou par les enfants ; l'organisation générale de la journée est conçue en fonction des rythmes de chacun : atelier/table d'aide/plan de travail permettent de différencier de manière effective activités et progressions.

La dimension pédagogique relative aux aspects organisationnels et relationnels de la pratique enseignante présente une courbe similaire à la dimension didactique, ne permettant pas de différencier les enseignants selon ces deux dimensions. La quasi symétrie des valeurs obtenues engage à rassembler ces deux dimensions au profit de la clarté de l'analyse, ce qui n'est pas sans signification. Le pôle didactique au sens disciplinaire, relatif à la structuration des contenus et au choix des activités serait donc, dans une analyse des processus de contextualisation, fortement corrélé à la dimension pédagogique de la pratique. L'entrée dans l'analyse de la pratique par ces processus souligne donc l'interdépendance de ces deux dimensions dès lors qu'il s'agit de prendre en compte les contextes dans la pratique professionnelle.

A la lecture de cette première figure, trois groupes d'enseignants se détachent présentant des taux de contextualisation contrastés soit $< 0,3$ (E4 ; E2) ; soit de 0,3 à 0,5 (E8 ; E1 ; E3) soit $> 0,5$ (E5 ; E7 ; E6) (fig.1).

Concernant les profils les plus contextualisants, de nombreux affichages, une appropriation de l'espace et une mise à disposition de ressources sont les caractéristiques essentielles de leur organisation pédagogique. Ces enseignants dévoluent les tâches du quotidien scolaire systématiquement et font explicitement référence à l'expérience personnelle de l'enfant dans leur relation tout en acceptant/valorisant leurs apports. Ils ne suivent pas de manuels, adaptent leur suivi du programme en fonction des enfants, s'appuient sur le vécu de la classe pour avancer dans les apprentissages et privilégient des supports d'activités soit authentiques, soit construits par les enfants. Les activités sont différenciées et les représentations des enfants régulièrement sollicitées. Ces trois enseignants sont ceux revendiquant une pratique pédagogique Freinet.

En bas de la courbe, on remarque que les trois profils les moins contextualisants (même si E8 est proche de 0,4) correspondent à des enseignants débutants soit dans le cycle (E8) soit dans la profession (E4 ; E2). Leur manque d'ancienneté semble surdéterminer ici leurs profils pédagogiques, qu'ils soient formés en LCR (Langue et Culture Réunionnaises), en Didactique du Français Langue Étrangère (DFLE) ou sans formation complémentaire (classe témoin). Ces enseignants suivent systématiquement des fichiers de travail et ont une organisation frontale de l'espace-classe, ces deux indicateurs étant par ailleurs fortement corrélés à une faible contextualisation.

La dimension linguistique de la contextualisation, quant à elle, permet une nouvelle organisation des données. Si seule cette dimension avait été retenue, force est de constater qu'elle ne nous aurait pas permis de différencier les profils au vu de la faiblesse des taux ($< 0,2$) pour l'ensemble des enseignants : la prise en compte des langues des apprenants parmi les enseignants observés apparaît ainsi à la périphérie de la contextualisation (fig. 2).

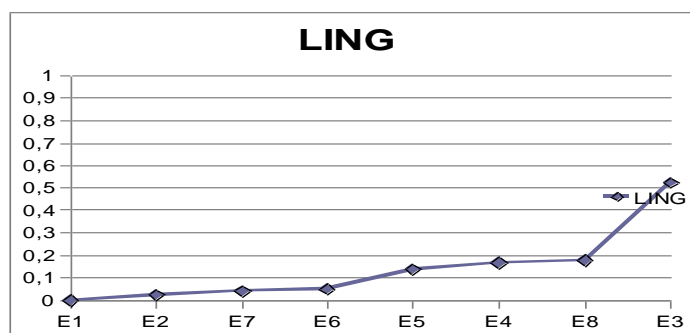


Figure 2 : Taux de contextualisation linguistique

Cependant un enseignant se détache du groupe (E3 > 0,5). Il utilise spontanément le créole en classe que ce soit lors de temps informels, de séances spécifiques ou pour expliquer une consigne ; demande systématiquement à l'enfant de traduire tout en comparant les deux systèmes langagiers. Cet enseignant dispose d'un répertoire verbal et non-verbal riche, alternant créole réunionnais et français. Il est à noter que cet enseignant appartient au type LCR, condition importante mais qui, à elle seule, n'épuise pas l'explication puisque l'on peut constater que le deuxième enseignant de ce type obtient un taux de contextualisation < 0,2.

Si les dimensions pédagogique et didactique des processus de contextualisation permettent de différencier des profils de pratique, la dimension linguistique nous apporte un nouvel élément. Il apparaît clairement un renversement du classement. Ainsi, si E7 ; E5 et E6 contextualisent fortement d'un point de vue didactique et pédagogique, ils ne contextualisent que de façon mineure d'un point de vue linguistique (< 0,1). Le fait que ces enseignants ne soient pas créolophones ne suffit pas à expliquer ce basculement étant donné que des indicateurs liés à la réaction de l'enseignant face à l'utilisation du créole par un enfant sont autant représentés que ceux relatifs à l'utilisation du créole par l'enseignant.

Par ailleurs, les 3 enseignants dont le taux de contextualisation linguistique est le plus élevé ont tous suivi une formation prenant en compte le contexte linguistique réunionnais (LCR ou DFLE).

La lecture des résultats par dimension nous a donc permis non seulement de distinguer trois groupes de pratique, mais aussi d'assembler les dimensions pédagogique et didactique tout en soulignant le fait que la dimension linguistique permettait une réorganisation du classement initial. Il semblerait que ces deux dimensions de la contextualisation de la pratique enseignante s'exercent de manière relativement cloisonnée.

Le travail d'analyse se poursuit. Il nous conduit à emprunter, à l'heure actuelle, deux pistes complémentaires. L'une consiste à établir des profils d'enseignants contextualisants distinguant *un idéal-type* à orientation pédagogique et *un idéal-type* à orientation sociologique et linguistique. L'autre piste, consiste à reconstituer, dans le décours des pratiques, les processus de contextualisation à l'œuvre.

4. Discussion et prolongements

La pertinence d'analyser "la pratique enseignante" sur le versant de la contextualisation semble confortée par les premiers résultats présentés et ceux obtenus par ailleurs. Ceux-ci permettent effectivement de différencier des profils de pratique. L'entrée par les processus de contextualisation participe donc à l'effort de description des pratiques, la prise en compte du contexte situationnel et/ou authentique constituant un des leviers d'action possible de la gestion des situations professionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants.

Ceci pourrait valider, empiriquement, la conception dialectique de la situation que nous avons

retenue : la situation E/A ne se cantonne pas à la salle de classe. L'élargissement du périmètre de la notion de situation permet effectivement de décrire certaines modalités d'action. La situation E/A, situation de communication potentiellement acquisitionnelle, pousse les frontières de la situation sociale, de l'ici et maintenant, et permet d'en comprendre quelques-uns des tenants et aboutissants.

Si l'échantillon actuel nécessite de rester prudent, il a permis de porter l'attention sur les dimensions pédagogiques et didactiques de la contextualisation alors que dans un premier temps nous étions focalisés sur la prise en compte du contexte culturel et linguistique des enfants. Aussi, contextualiser sa pratique peut s'effectuer selon deux modalités particulières présentant vraisemblablement chacune des marges d'action spécifiques. Si ces deux modalités ne semblent pas se rencontrer chez les enseignants observés, elles autorisent par la synthèse qualitative des pratiques effectives de progresser 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 le "*situationnel*" et "*l'authentique*" en articulant dimensions pédagogico-didactiques et socio-linguistiques. Ainsi, la prise en compte effective des différentes strates contextuelles dans l'analyse de la pratique, et de la pratique elle-même, relève d'enjeux non seulement épistémologiques et méthodologiques mais aussi d'enjeux éducatifs en termes d'équité et de prise en compte de la diversité des publics apprenants.

Nous avons tenté de montrer, lors de la présentation de cette communication, en quoi la dimension contextuelle influence la construction de cet objet de recherche qu'est la "situation professionnelle".

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 qu'y 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 et particularités contextuelles s'inscrivent dans des dynamiques complémentaires.

5. Bibliographie

- 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 : Ed. Didier.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Médiations pascalienues*. 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 multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation », in *Revue française de sociologie*, Vol. 38, n° 1, pp. 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 » in *Developmental Psychology*, n° 22, pp. 723-742.
- 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. et Blanchard-Laville, C. (2004). « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », in *Revue Française de Pédagogie*, n°148, pp. 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.
- Clauw, C., Dufays, J.L., Thyron, F., Verduyck, B., Carlier, G., Paquay, L. & Mottier Lopez, L. (2006). « Comment les enseignants du secondaire supérieur favorisent-ils un apprentissage contextualisé authentique ? », in *Actes du 4^e Congrès des chercheurs belges en éducation*, Bruxelles : Ministère de l'éducation, pp. 117-120.
- Cronbach, L.J. & Snow R.E. (1977). *Aptitudes and Instructional Methods*. New York : Irvington Publishers, Inc.
- De Queiros, J.-M. & Ziolkowski, 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^{ème} édition). pp. 392-431. New York: Mac Millan.
- Dubet, F. (2004). « Pourquoi rester classique ? » in *Recherches*, revue du MAUSS, n°24, pp. 219-232.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York : Holt, Rinehart & Winston Inc.
- 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.
- 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 », in *Revue française de pédagogie*, Vol. 138, n° 1, pp. 103-113.
- Raynaud, D. (2006). « Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ? » in *l'Année sociologique*, vol 56, n°2.
- Tupin, F. (2004). *Démocratiser l'Ecole au quotidien – De quelques choix à portée des enseignants*. Paris : P.U.F, Coll. « Education et Formation/L'éducateur ».
- Van Haecht, A. (2006). *L'école à l'épreuve de la sociologie - La sociologie de l'éducation et ses évolutions*. (3^{ème} éd.) Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. (4^{ème} édition) Paris: ESF.

Annexe 1 : indicateurs de contextualisation

PEDAGOGIQUE		DIDACTIQUE	
Niveau ontologique			
<ul style="list-style-type: none"> - Appropriation de l'espace par l'enfant facilitée/encouragée. - Productions des enfants affichées. - Apports des enfants acceptés et/ou encouragés. - Demandes de reformulation et d'explicitation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supports fabriqués et/ou choisis par l'enfant. - Vérification individuelle si besoin de la compréhension des consignes. - Émergence des représentations sollicitée. - Différenciation des activités, progressions personnalisées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du créole par l'enfant spontanée et/ou sollicitée. - Réaction face à l'utilisation du créole par une réponse spontanée de l'enseignant en créole. 	
Niveau situationnel			
<ul style="list-style-type: none"> - Différenciation de l'espace par l'enseignant. - Affichages relatifs à la vie de la classe. - Mise à disposition de ressources variées. - Responsabilisation des élèves (tâches partagées). - Registre de communication privilégié : reformulations et explications. 	<ul style="list-style-type: none"> - Structuration des contenus à partir de ce qui est vécu/vu en classe. - Verbalisation des objectifs et stratégies correspondantes. - Activités construites pour la classe (simulées). - Adaptation par rapport aux Instructions officielles (suivi de fichier). 	<ul style="list-style-type: none"> - Traduction par l'enseignant en français (avec ou sans précisions) lorsqu'un enfant lui parle en créole. - Demande traduction par l'enfant ou par le groupe. - Recours à la langue de l'enfant pour expliciter une consigne. 	
Niveau authentique			
<ul style="list-style-type: none"> - Aménagement d'un espace Langue et Culture Réunionnaises. - Apports des enfants autres que ceux liés à la classe développés/valorisés. - Affichages de La Réunion ; éléments du vécu hors classe. - Première phrase de l'enseignante pour débiter la journée relative au vécu hors classe. - Bibliothèque constituée d'albums de jeunesse aux thématiques régionales. - Accueil des parents dans la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenus présentés du familier au non familier. - Recours à une référence externe pour expliquer et/ou illustrer. - Supports d'activités sous forme de documents authentiques ou relatifs à des expériences vécues. - Animation d'activités culturelles et/ou littéraires liées au patrimoine réunionnais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Présence d'écrits en créole. - Utilisation du créole par l'enseignant lors de temps informels (accueil, récréations, fins de journée). - Utilisation du créole par l'enseignant lors de temps formels (séance LCR). 	