

Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes

Jean-François Marcel

Le concept de contextualisation propose de focaliser l'étude des pratiques enseignantes sur les interactions de l'enseignant agissant et des contextes de leur effectuation, en défendant la nécessité d'un recours à une double lecture, une lecture du « contexte pour l'enseignant » articulée à une lecture du « contexte pour le chercheur ».

Cet article développe une illustration de l'utilisation de ce concept dans une recherche portant sur le « différentiel » entre préparation et réalisation (en géographie en cycle II). Il présente des profils de pratiques enseignantes regroupant les différents niveaux de résultats traités à l'aide d'analyses multivariées. Ces profils permettent de dépasser la simple juxtaposition d'informations et de les articuler entre elles pour contribuer à l'explication des pratiques enseignantes.

Mots-clés : pratiques enseignantes, contextualisation, contextes, double lecture, profil de pratiques.

INTRODUCTION

Cet article a pour objectif d'évaluer la pertinence, pour l'étude des pratiques enseignantes, du concept de contextualisation. Ce concept s'inscrit dans le courant théorique de l'approche systémique et plus précisément dans le prolongement du modèle du système enseignement/apprentissage dit des interactions en contexte (Bru, 1991). Il insiste sur la nécessité d'étudier les pratiques enseignantes dans les contextes de leur actualisation et de les soumettre à une double

lecture, articulant le sens que l'enseignant donne à son action avec le point de vue de l'observateur sur ces pratiques.

Pour confronter ce concept à l'épreuve de l'empirie, nous avons tout d'abord focalisé notre attention sur des moments particuliers d'une séance, ceux durant lesquels le déroulement s'éloigne de la préparation (le « différentiel » prévision/réalisation) en les soumettant à une double lecture (observations et entretiens *a posteriori*). Nous avons ensuite étudié trois dimensions des processus de contextualisation sur la globalité de

la séance. Les pratiques ont été appréhendées à l'aide de variables d'action (Bru, 1991) et les traitements statistiques multivariés nous ont permis, dans chaque cas, de proposer des typologies de pratiques. À partir des classes d'appartenance de chaque sujet, ont été constitués des « profils de pratiques » ; la contribution de ces profils à la connaissance des pratiques enseignantes permettra d'apprécier l'apport heuristique du concept de contextualisation.

LE CONCEPT DE CONTEXTUALISATION

Le concept de contextualisation a été présenté à plusieurs reprises (Marcel, 1997, 1998, 2002) et nous ne reprendrons ici que les éléments principaux de sa définition.

Nous ne pouvons toutefois passer sous silence le positionnement de notre approche par rapport à l'ensemble des travaux portant sur le thème générique de l'action. Dans ce cadre, Barbier & Galatanu (2000) proposent une classification de ces travaux et positionnent le concept de contextualisation à l'intersection des fonctions de mise en représentation des actions et de l'environnement dans une case repérée comme « la construction par l'acteur de la situation ». Bien sûr ce classement est une synthèse et les auteurs n'occulent pas la distinction entre « environnement tel qu'il peut exister comme un donné indépendant des représentations de l'acteur engagé (et donc tel qu'il peut être décrit ou construit par d'autres) et situation d'action telle qu'elle est construite par cet acteur en fonction de ses engagements ». En revanche, nous récusons que notre approche se trouve limitée à une lecture des pratiques « du point de vue de l'enseignant » puisque notre projet, comme nous allons le voir, est précisément de travailler à l'articulation d'une lecture « du point de vue de l'enseignant » et d'une lecture « du point de vue de l'observateur » sans en privilégier aucune.

Références théoriques

Avant de présenter le modèle des interactions en contexte en prolongement duquel s'inscrit le concept, précisons brièvement les apports de l'approche systémique (1) que nous avons retenus :

- la prise en compte de l'environnement des pratiques étudiées ;
- la notion de causalité circulaire (à la différence de la causalité linéaire du modèle processus/produit (2)). Elle se trouve concrétisée par la notion d'interaction qui envisage les composantes du système comme simultanément modifiées et modifiantes les unes par rapport aux autres mais également par rapport à l'environnement ;
- par là même, la lecture mono-causale (variable explicative et variable expliquée) laisse place à une lecture multi-causale compliquée d'une interdépendance entre les causes et les effets.

Le modèle du système enseignement/apprentissage dit des interactions en contexte que propose Marc Bru (1991) s'inscrit dans ces orientations. Sans en faire ici une présentation ou une discussion approfondie (3), nous reprendrons ses caractéristiques principales :

- il distingue clairement les deux processus que sont l'enseignement et l'apprentissage ;
- en les considérant comme deux sous-systèmes au sein d'un système plus large, il pose à la fois leur autonomie et leur mise en relation ;
- en le qualifiant de modèle écologique, il met en avant le rôle et la place du contexte. Prolongeant « l'environnement » de l'approche systémique, l'introduction du contexte s'accompagne d'une caractéristique d'imprévisibilité du système.

Des processus de contextualisation au concept

Dans le cadre de ce modèle, nous nous sommes intéressés plus précisément aux interactions enseignant/contexte que nous avons appelées contextualisation. Ainsi, en première définition, **les processus de contextualisation désignent l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action**. Aujourd'hui, nous avons étendu le terme de contextualisation à la désignation d'un concept car il concerne de manière interdépendante les trois niveaux : le niveau théorique (l'approche systémique), le niveau méthodologique (la nécessité d'une double lecture) et le niveau empirique (le repérage des processus de contextualisation). À partir de ce triple ancrage, il revendique le statut d'instrument intellectuel ayant vocation d'appréhender le réel.

Éléments opératoires de la définition du concept

Rappelons que le concept de contextualisation s'appuie sur les processus de contextualisation qui désignent les relations interactives entre l'enseignant agissant et le contexte. Par définition, un processus n'est pas directement observable et nous sommes donc contraint de recourir à une double prise d'informations pour étudier ces processus. Cela nous a conduit à définir deux contextes :

- le contexte pour l'enseignant : il renvoie à la partie de l'environnement que délimite le point de vue de l'enseignant et à partir de laquelle il théorise son action ;

- le contexte pour le chercheur : il renvoie à une partie de l'environnement découpée par le chercheur en fonction de critères qu'il juge pertinent de prendre en compte pour étudier les pratiques enseignantes. Nous avons retenu principalement quatre dimensions pour délimiter le contexte pour le chercheur : l'espace et le temps bien sûr, et deux dimensions liées à la spécificité des pratiques enseignantes, la dimension sociale (les interactions de l'enseignant et de ses élèves) et la dimension épistémologique (les interactions de l'enseignant et du savoir enseigné).

Nous retrouvons donc à la fois une lecture des pratiques « du point de vue de l'enseignant » avec l'étude du contexte pour l'enseignant (permettant de prendre en compte les théorisations que l'enseignant construit de ses pratiques) et une lecture « du point de vue de l'observateur » avec l'étude du contexte pour le chercheur (permettant d'accéder à des éléments de pratiques dont l'enseignant n'a pas nécessairement conscience) (4).

L'ÉTUDE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN GÉOGRAPHIE AU CYCLE II

Cette recherche a pour objectif de mettre à l'épreuve le concept de contextualisation, c'est-à-dire de l'utiliser pour étudier des pratiques enseignantes et apprécier les connaissances qu'il a permis d'en construire. Ces connaissances passeront par une première étape importante, celle de la description des pratiques enseignantes (5). Elles se prolongeront ensuite par une contribution à leur explication. Précisons que nous entendons par explication une organisation intellectuelle des

résultats de la description. Cette organisation se basera sur le rapprochement d'éléments descriptifs provenant de regards différents et ce rapprochement permettra des régulations ou des prolongements que ne permettait pas la simple description. C'est cette connaissance provenant du rapprochement de différentes descriptions que nous repérons comme une contribution à l'explication des pratiques enseignantes.

Du « différentiel » entre préparation et réalisation

Pour construire des connaissances sur les pratiques enseignantes, nous nous sommes tout d'abord intéressé à des moments spécifiques, les moments de la séance durant lesquels les processus de contextualisation sont les plus actifs : le « différentiel » entre préparation et réalisation. La phase de préparation a fait l'objet de nombreuses recherches. Elle a été le plus souvent appréhendée comme une planification (avec ses différents niveaux) (6) ; d'autres fois, elle a également été identifiée comme une phase « préactive ». Durand (1996) s'intéresse aux « pratiques de planification » pour pointer les limites des travaux dans ce domaine : « ce type de résultats souffre d'une imprécision difficilement évaluable, du fait de l'absence de contraintes spatiales et temporelles pesant sur cette activité ». À sa suite, nous ne pouvons donc ignorer que les informations que nous avons prélevées sur la préparation sont imprécises. Le recours à un questionnaire n'a d'autre ambition que de recueillir le résultat des différentes pratiques de préparation en les focalisant sur des domaines bien précis (7), de dresser un panorama des points de repères que s'était fixés l'enseignant pour la séance et d'observer si ces éléments théoriquement stables étaient respectés ou remis en cause dans le cours de la séance. **C'est l'ensemble des remises en cause des éléments stabilisés (avec la contribution des processus de contextualisation) que nous avons qualifié de « différentiel » entre préparation et réalisation.**

Les deux étapes de la recherche

Le « différentiel » entre préparation et réalisation a été appréhendé à l'aide d'une double lecture, à partir à la fois du contexte pour le chercheur (par observations) et du contexte pour l'enseignant (à partir des entretiens). Nous avons

ensuite étudié, tout au long de la séance, trois des quatre dimensions des processus de contextualisation telle que les précise la définition du « contexte pour le chercheur ».

Pour faciliter les procédures de comparaison entre les pratiques enseignantes, nous avons pris la précaution de constituer un échantillon d'enseignants de CE1 acceptant de mettre en œuvre, sur une semaine, un cycle d'enseignement en géographie (8) sur la carte et le plan. Nous avons réuni un échantillon de 12 enseignants volontaires dont les pratiques ont été étudiées durant quatre séances.

La méthodologie

Chaque séance a fait l'objet d'un enregistrement vidéo. Cet enregistrement a eu deux fonctions :

- servir de base à l'entretien *a posteriori* (à partir de l'enregistrement du « différentiel » repéré par l'observateur) ;
- permettre d'affiner des éléments d'observations, principalement les durées et le recueil de discours en situation.

D'autre part, les pratiques ont été étudiées à l'aide de grilles d'observation. Ce mode d'approche s'inscrit dans le prolongement des travaux étudiant la variété des pratiques à partir des variables d'action (Bru, 1991). L'approche systématique pose le cadre général de la lecture du système mais pour étudier ce système, et principalement les pratiques des acteurs de ce système, le choix effectué est de recourir à des variables d'action, c'est-à-dire à la focalisation de l'observation sur des composantes des pratiques. Ce choix se fait au détriment d'une approche des pratiques par la globalité et la chronologie de leur déroulement. En revanche, elle favorise les comparaisons entre les pratiques en les décrivant à l'aide des modalités de ces variables d'action.

La présentation des variables que nous avons retenues pour cette recherche sera donnée au moment du compte rendu des résultats obtenus. Par ailleurs, il convient de présenter rapidement la technique de traitement des données que nous privilégierons. Notre projet étant de rendre compte des pratiques au travers de profils rapprochant plusieurs angles d'approches, nous recourons à des CAH (Classification Ascendante

Hiérarchique) permettant, pour chacune des dimensions étudiées, de proposer une typologie des pratiques.

Cette classification, utilisant la métrique du Chi 2 (9), procède à des rapprochements d'individus constituant des classes de plus en plus importantes jusqu'à l'ensemble de l'échantillon. Elle permet de reconstruire les pratiques d'un enseignant type à partir des variables et de leurs modalités ayant permis de la constituer. Au risque de trop simplifier, nous pourrions dire que les classes de la CAH sont construites à partir des caractéristiques communes des pratiques des enseignants qui la composent.

DESCRIPTION DU « DIFFÉRENTIEL »

Dans la logique du concept de contextualisation, ce « différentiel » a été soumis à une double lecture. Pour ce faire, il a été appréhendé à l'aide d'un questionnaire préparatoire renseigné par l'enseignant dans lequel il lui était demandé de distinguer les différentes phases qu'il avait prévues pour la séance. À partir de ce questionnaire, les observateurs (10) ont repéré les « différentiels » (11) qui ont nourri la lecture « du point de vue de l'observateur ». Par ailleurs, l'enregistrement vidéo du « différentiel » le plus tangible (repéré rappelons-le par l'observateur) de la séance était projeté à l'enseignant après la séance et servait de base à un entretien *a posteriori* dont le contenu a nourri la lecture « du point de vue de l'enseignant ».

Description du « différentiel » à partir d'une lecture « du point de vue de l'observateur » : pratiques observées

La CAH a été effectuée à partir des dimensions servant à décrire le « différentiel » pour chaque phase de la séance : l'objectif opératoire, la durée, l'activité de l'enseignant et de l'élève, le matériel pédagogique utilisé et les modalités de regroupement des élèves. Ont été mises en regard les prévisions de l'enseignant (recueillies par questionnaire liminaire) et le constat de la mise en œuvre (appréhendé par observation). Les résultats sont les suivants :

Classe 1 Des pratiques centrées sur la tâche de l'élève	L'activité de l'élève structure à la fois la préparation et la réalisation de la séance. À partir de là, des changements importants dans le choix du matériel pédagogique ou de la durée des phases peuvent intervenir. Ils apparaissent alors comme des éléments de régulation au sein d'une pratique priorisant le faire de l'élève.
Sous-classe 1a Des pratiques centrées sur les tâches à accomplir	Les pratiques sont très proches de la préparation puisque les éléments stables sont à la fois l'activité de l'élève et celle de l'enseignant. Avant la séance, l'enseignant sait ce que chacun va faire et chacun le fait. Dans ce cadre, l'enseignant n'hésite pas à adapter les durées et les modalités de regroupement des élèves.
Sous-classe 1b Des pratiques centrées sur l'élève	Les pratiques se structurent autour de l'élève, de son activité bien sûr, mais aussi des modalités de regroupement. Les dimensions sujettes à variation pour préserver cette priorité sont le matériel pédagogique utilisé, les durées des phases mais surtout l'activité de l'enseignant, ce qui la distingue nettement des pratiques de la sous-classe précédente.
Classe 2 Des pratiques centrées sur le cadre de l'activité pédagogique	Si la classe 1 pouvait être qualifiée de pédo-centrée, nous assistons à une inversion nette des priorités. Les pratiques se structurent ici à partir du matériel pédagogique et des durées. En fait le cadre spacio-temporel est fixé lors de la préparation et appliqué lors de la réalisation. Par conséquent, les activités de l'élève se trouvent soumises à de fortes variations pour permettre de préserver ce cadre.
Sous-classe 2a Des pratiques centrées sur le cadre et l'organisation de l'activité pédagogique	Au matériel pédagogique utilisé et aux durées des phases s'ajoute un élément stabilisateur supplémentaire relevant de l'organisation pédagogique : le regroupement des élèves. Le cadre n'en devient que plus contraignant, ce qui se traduit par des variations fortes au niveau de l'activité de l'élève mais aussi des objectifs de la séance.
Sous-classe 2b Des pratiques centrées sur le cadre et les objectifs de l'activité pédagogique	Les deux points fixes sont ici les durées des phases et les objectifs, ce qui distingue nettement cette sous-classe de la précédente. Nous sommes dans une logique de programmation : des objectifs inflexibles et un budget-temps attribué en fonction de ces objectifs. L'élève (aussi bien dans son activité que dans les modalités de regroupement) est contraint de s'adapter.

**DESCRIPTION DU « DIFFÉRENTIEL »
À PARTIR D'UNE LECTURE « DU POINT DE VUE
DE L'ENSEIGNANT » : PRATIQUES COMMENTÉES**

Cette CAH a été établie à partir de la reconnaissance du « différentiel » (12) et l'évaluation de son influence sur la séance (positive ou négative) puis des arguments suivants relevés au cours

des entretiens *a posteriori* (codés en présence/absence) (13) : l'élève (dimensions cognitive, psycho-sociale, comportementale et affective), le contexte (14), l'enseignant (une erreur, un problème d'estimation de durée ou de rythme de travail, un choix délibéré, une stratégie d'adaptation, une improvisation). Les résultats sont les suivants :

Classe 1 Le discours de certitude	Il correspond à un discours niant l'existence d'un « différentiel » (repéré par l'observateur à partir du questionnaire) et réfutant des difficultés dans la gestion des durées. Ce discours se caractérise également par l'absence de mention de stratégies d'adaptation de l'enseignant et de la dimension cognitive des élèves.
Classe 2 Le discours centré sur la dynamique du groupe-classe	Ce discours est porté par la dimension psycho-sociale de l'élève qui semble fonctionner comme un repoussoir envers sa dimension cognitive (son absence est caractéristique de cette classe). Il semble que cette dimension génère un « différentiel » diversement apprécié puisque la non-réponse à l'évaluation du « différentiel » correspond à des réponses ambivalentes (séance parfois améliorée, parfois dégradée).
Classe 3 Le discours de la séance dégradée	L'évaluation du « différentiel » est ici négative. Il apparaît comme une perturbation venant mettre à mal la préparation. Par ailleurs, l'évacuation de la dimension affective de l'élève caractérise cette classe.

<p align="center">Classe 4 Le discours du différentiel assumé</p>	<p>Dans ce discours, l'enseignant attribue l'existence du « différentiel » à ses erreurs propres et il réfute d'avoir choisi délibérément de modifier sa préparation. En revanche, les contraintes liées au contexte sont mises en avant, ce qui pourrait rééquilibrer de quelque « attribution externe » un discours marqué par une « attribution interne » importante.</p>
<p align="center">Classe 5 Le discours de la séance améliorée</p>	<p>Il s'agit d'un discours caractérisé par une évaluation positive du « différentiel ». Le changement par rapport à ce qui était prévu a amélioré la séance. Nous pouvons supposer que cette amélioration concerne les apprentissages des élèves vu que la dimension cognitive est aussi mentionnée. D'autre part, l'absence de la dimension comportementale (contributive à la définition de la classe) laisse penser que le comportement des élèves ne pose pas de problèmes particuliers.</p>

ÉTUDE DE TROIS DIMENSIONS DU « CONTEXTE POUR LE CHERCHEUR »

La définition du « contexte pour le chercheur » nous invite à porter notre attention sur quatre dimensions des processus de contextualisation des pratiques. Nous en présenterons trois (15) en rappelant qu'elles sont étudiées sur la durée totale de chaque séance.

La dimension temporelle

Pour cette CAH, sont pris en compte le temps de parole de l'enseignant, le temps de parole dévolu à l'élève et le temps d'activité de l'élève (les

moments durant lesquels l'élève a une activité différente de l'écoute – plus ou moins passive – du discours magistral). Dans chaque cas, les pourcentages ont été calculés par rapport à la durée totale des séances pour permettre la comparaison et le recodage. Nous avons également, dans chaque cas, construit un indicateur de variété entre les séances (à partir des pourcentages par séance). Nous avons ensuite rajouté une variable établie à partir du rapport entre le temps de parole de l'enseignant et celui de l'élève et nous avons enfin utilisé le nombre de fois où l'enseignant, durant les séances, prenait des indices temporels, c'est-à-dire consultait une montre ou consultait sa fiche de préparation.

<p align="center">Classe 1 Des pratiques chronodiversifiées</p>	<p>Ces pratiques sont caractérisées par une grande variété dans les durées étudiées. Les indicateurs de variété sont tous élevés, aussi bien ceux concernant les temps de parole de l'enseignant et de l'élève que le temps d'activité de l'élève. Cette grande variété s'accompagne d'un affranchissement certain par rapport au cadre temporel puisque la prise d'indices est faible. Enfin, la répartition du temps de parole est équilibrée entre l'enseignant et les élèves.</p>
<p align="center">Classe 2 Des pratiques pédo-centrées</p>	<p>Ces pratiques sont dominées par un temps de parole important de l'élève qui occupe l'espace phonique beaucoup plus que l'enseignant et surtout de manière stable (indicateurs de variété faibles pour les temps de parole, celui – important – de l'élève et celui – faible – de l'enseignant). Cette stabilité se retrouve au niveau de l'activité de l'élève qui se positionne au centre de ces pratiques. Cette focalisation régulière sur l'élève s'accompagne d'un rapport au temps peu structuré, en tous les cas pas par des prises d'indices (apparaissant comme faibles).</p>
<p align="center">Classe 3 Des pratiques magistro-centrées</p>	<p>Pour ces pratiques, l'espace phonique est circonscrit par la parole du maître qui s'étaye sur une prise d'indices temporels importante. La place dévolue à la parole de l'élève est nettement limitée et ce de manière régulière (indicateur de variété faible).</p>
<p align="center">Classe 4</p>	<p>Regroupe les pratiques de deux enseignants pour lesquels des problèmes techniques ne nous ont pas permis de mesurer des durées.</p>

La dimension sociale (16)

Cette CAH a été établie à partir des prises de parole de l'enseignant en prenant en compte à

la fois leurs contenus (savoir enseigné, méthodologie du travail scolaire, remontrances, encouragements, traits d'humour, autres) et leurs destinataires (toute la classe, un groupe d'élèves,

un élève seul) des prises de parole de l'enseignant. Ces fréquences ont fait l'objet de calculs de pourcentages séances (pour construire un

indicateur de variété) et de pourcentages sur la totalité des séances (pour comparaison et recodage).

Classe 1 Les pratiques structurées par le savoir enseigné	Les pratiques sont ici plutôt stables (indicateurs de variété faibles). Le contenu des interventions est dominé par le savoir enseigné et la méthodologie du travail scolaire. La dimension relationnelle est plutôt dominée par les remontrances tandis que le destinataire privilégié est l'élève (individuellement)
Sous-classe 1a Les pratiques de type cours magistral	Ici, pour le destinataire, c'est la modalité « toute la classe » qui vient préciser sa définition
Sous-classe 1b Les pratiques de régulations d'ordre disciplinaire	Ici, pour le contenu, les remontrances sont largement caractéristiques
Classe 2 Les pratiques structurées par la relation pédagogique	À la différence des précédentes, ces pratiques sont instables, aussi bien en termes de contenu que de destinataires. Le contenu est dominé par les traits d'humour et les encouragements.
Sous-classe 2a Les pratiques structurées par la relation pédagogique à l'élève	Ici, pour le contenu, c'est la méthodologie du travail scolaire qui précise cette description.
Sous-classe 2b Les pratiques structurées par la relation pédagogique à l'enfant	Ici, pour le contenu, la centration sur l'enfant est univoque (encouragements, humour)

La dimension épistémologique (17)

Cette dimension correspond aux interactions entre l'enseignant et le savoir enseigné. Elle étudie la manière dont le savoir est énoncé en situation, « énonciation » simultanément modifiée par le contexte et modifiant ce contexte. Nous avons

donc découpé, dans le discours de l'enseignant en classe, des unités signifiantes en rapport direct avec la discipline enseignée, plus précisément ici le thème de la carte et du plan pour étudier « la mise en mots du savoir enseigné ». Nous avons soumis ce corpus à une CHD (18) dont les résultats sont les suivants :

Classe 1 Le discours « Plan de la classe »	La carte et le plan sont ici abordés au niveau de la salle de classe et la démarche pédagogique mise en œuvre articule un recueil de données empiriques (notamment des mesures) et une théorisation (à partir notamment de l'utilisation de l'échelle).
Classe 2 Le discours « Découverte de l'école »	C'est le niveau école qui apparaît dans ce discours. La démarche pédagogique, s'appuyant sur le lexique de l'espace pratiqué, se rapproche d'une exploration de cet espace.
Classe 3 Le discours « Schéma du quartier »	Nous accédons ici au niveau de l'environnement de l'école. Cet espace doit être représenté à partir des souvenirs des élèves, c'est-à-dire en s'appuyant à la fois sur l'imagination et la vérification (par l'enseignant), ce qui débouche sur une sorte de « schéma ».
Classe 4 Le discours « Paysage sur la carte »	Le paysage est ici central mais il est abordé à partir de documents, selon une forme relativement scolaire pour laquelle l'élève est tenu de repérer (le plus souvent de colorier) les éléments du paysage que lui précisent les consignes.

<p align="center">Classe 5 Le discours « Point de vue sur le village »</p>	<p>L'espace étudié est ici le village identifiable à partir de bâtiments caractéristiques (église, école...). La démarche pédagogique s'appuie sur l'observation et le repérage de ces bâtiments, à partir d'un point de vue sur ce village.</p>
<p align="center">Classe 6 Le discours « Trajet sur le plan »</p>	<p>L'espace étudié est assez proche du précédent mais les modalités pédagogiques différent. Les verbes d'action (appartenant au champ lexical de la géométrie) laissent entrevoir un travail de repérage sur un plan devant aboutir au tracé d'un trajet.</p>

DES PROFILS DE PRATIQUES ENSEIGNANTES

Le « profil de pratiques »

Le profil de pratiques est construit à l'aide des classes (CAH et CHD) auxquelles sont rattachés les enseignants. Il est donc composé de cinq modalités renvoyant aux cinq classifications : le « différentiel » observé, le « différentiel » commenté, les dimensions temporelle, sociale et épistémologique des processus de contextualisation. Les traitements effectués pour la mise en œuvre des différentes classifications a fourni sur chaque pratique individuelle des informations d'un type particulier. En effet, la métrique du Chi 2 a permis de sélectionner et d'agglomérer les informations qui caractérisaient ces pratiques individuelles et qui, en même temps, les discriminaient par rapport aux autres pratiques enseignantes étudiées.

En revanche, ce qui fait la spécificité du concept de contextualisation, ce sont les différentes dimensions sur lesquelles a porté l'attention. Le profil de pratiques va donc nous permettre d'évaluer la contribution du concept à la connaissance des pratiques enseignantes. Il est certainement nécessaire de préciser que l'unité de description et d'explication de ces pratiques est ici le cycle d'enseignement hebdomadaire de géographie, soit quatre séances. Rajoutons que dans les tableaux présentant les profils de pratiques, nous ne reprendrons que les intitulés de chaque classe (CAH et CHD). Le lecteur pourra se reporter à leur description dans les tableaux qui précèdent. Enfin, et faute de place, nous ne présenterons pas ici les résultats de l'ensemble de l'échantillon, nous détaillerons deux profils de pratiques à titre illustratif.

Présentations du profil de pratiques de l'enseignant A

Les pratiques de l'enseignant A se structurent à partir des activités de l'élève et de l'enseignant, c'est-à-dire que, lors de la préparation, ce dernier

<p align="center">Profil de pratiques Enseignant A</p>	<p>CAH Pratiques observées « Pratiques centrées sur les tâches à accomplir »</p>	<p>CAH Pratiques commentées « Discours centré sur la dynamique du groupe-classe »</p>
<p>CAH Dimension temporelle « Pratiques chronodiversifiées »</p>	<p>CAH Dimension sociale « Pratiques structurées par la relation pédagogique à l'élève »</p>	<p>CHD Dimension épistémologique Discours « Plan de la classe »</p>

a fixé ce que chacun devait faire et ensuite, pendant la séance, chacun le fait. Cette centration stricte sur les tâches à accomplir s'accompagne nécessairement de modalités de régulation qui permettent de préserver cet objectif. Les premières concernent le matériel pédagogique utilisé et les durées des phases de la séance. Il est parfois nécessaire soit de fournir à l'élève un instrument adjuvant soit de lui donner un peu plus de temps pour qu'il arrive au bout de la tâche impartie.

D'ailleurs, le rapport au temps de cet enseignant est très significatif : d'une part, il n'utilise pas de repères temporels et d'autre part la variété de la répartition du temps de parole est soumise à de grandes fluctuations. C'est somme toute logique, l'important étant de faire ce qui est prévu.

Pourtant, dans ces pratiques, l'élève n'apparaît pas particulièrement contraint, il serait même plutôt doté d'un statut valorisé. D'abord, son temps de parole est équivalent à celui de l'enseignant. Ensuite, le contenu du discours de l'enseignant est caractérisé par les traits d'humour, les encouragements et les consignes de méthodologie du travail scolaire ; c'est-à-dire que l'enseignant met en place une relation pédagogique plutôt « positive » (pour l'élève) mais que son discours ménage en même temps une place importante pour des consignes (ou des conseils) permettant à l'élève d'accomplir les tâches prévues.

Le discours *a posteriori* de cet enseignant nous informe de l'importance accordée à la dimension psycho-sociale du groupe-classe. Le reste du profil explique mieux l'évaluation ambivalente qu'il fait du « différentiel ». En effet, la dynamique du groupe-classe peut être un élément facilitateur mais aussi un obstacle dans la réalisation des tâches prévues. Cette dynamique est tout aussi difficilement prévisible lors de la préparation que « maîtrisable » durant la séance. Elle semble poser problème à cet enseignant, parfois il juge le « différentiel » positivement (les tâches sont accomplies) parfois négativement (elles ne le sont pas). Dans les deux cas, l'enseignant a subi cette dynamique qui, de plus, est susceptible de remettre en cause ses propres activités de conduite de classe.

Enfin, la mise en mots du savoir enseigné par cet enseignant est rapprochée du discours « plan de classe », celui dans lequel la démarche pédagogique articule le recueil de données empiriques et la théorisation de ces éléments. Cette démarche comme le reste du profil est fortement structurée en termes de tâches ; les activités de l'élève sont clairement repérables tant dans le recueil (mesurer, repérer, ...) que dans la théorisation qui doit aboutir à un plan de la classe.

Présentations du profil de pratiques de l'enseignant B

Profil de pratiques Enseignant B	CAH Pratiques observées « Pratiques centrées sur le cadre et les objectifs de l'activité pédagogique »	CAH Pratiques commentées « Discours de la séance dégradée »
CAH Dimension temporelle « Pratiques pédo-centrées »	CAH Dimension sociale « Pratiques de régulations d'ordre disciplinaire »	CHD Dimension épistémologique Discours « Plan de la classe »

Les pratiques de l'enseignant B sont structurées à partir du cadre de l'activité pédagogique, c'est-à-dire à partir des durées des phases et du matériel mais aussi des objectifs de ces phases. Cette programmation inclut donc l'objectif à atteindre et le budget-temps alloué pour l'atteindre ; la séance est alors mise en œuvre à partir de ce découpage. Pourtant, ces pratiques enseignantes se caractérisent également par une faible prise d'indices temporels. Au vu du respect des durées qui les caractérise, nous avancerons

l'hypothèse d'un rapport au temps basé sur l'intuition qui permet de faire coïncider le temps subjectif de l'enseignant et le temps objectif de la pendule. Peut-être avons-nous là la manifestation d'une habileté de l'enseignant ?

Dans ce cadre strict, l'élève semble tenu de s'adapter. Pourtant cela ne restreint absolument pas son temps de parole qui est significativement (et régulièrement) supérieur à celui de l'enseignant. En revanche, si la parole de l'élève est quantitativement importante, elle se trouve qualitativement circonscrite par les remontrances de l'enseignant. D'ailleurs, en plus des remontrances, le contenu du discours de l'enseignant en situation est caractérisé par la place importante de la dimension scolaire (savoir enseigné et méthodologie du travail scolaire). Pour atteindre les objectifs fixés dans un temps imparti, cet enseignant a choisi de se focaliser sur le savoir à enseigner. L'élève participe (du moins oralement) à la construction de ses apprentissages et les remontrances le ramènent systématiquement à ce savoir et aux objectifs poursuivis par l'enseignant. De plus, le destinataire privilégié est « l'élève seul » et si cette individualisation est logique pour les remontrances, elle est plus spécifique pour le contenu d'un message magistral fortement axé sur le contenu enseigné. Elle permet d'envisager un fonctionnement très individualisé de la classe, ce qui éclaire différemment le temps de parole de l'élève qui serait cantonné à des échanges « verticaux » avec l'enseignant au détriment d'échanges « horizontaux » avec ses pairs.

Le rapport à la géographie rapproche cet enseignant de la classe de discours « plan de classe ». À la différence du profil précédent, la démarche serait ici pilotée non pas par la tâche mais par l'objectif et serait surtout découpée en étapes aux durées déterminées. À la suite du point précédent, nous pourrions même envisager un travail individuel, chacun procédant à ses mesures pour établir son plan.

Le discours *a posteriori* confirme l'absence de prise en compte de la dimension affective de l'élève sans pour autant mettre en avant sa dimension cognitive. Le « différentiel » est logiquement évalué négativement par l'enseignant : en effet, le moindre écart par rapport aux durées prévues déséquilibre ici nécessairement l'ensemble de la séance et les objectifs fixés ne sont pas atteints. Dans ces pratiques, le « différentiel » ne peut être

que subversif car il correspond pour l'enseignant à un constat d'échec : la séance est ratée, les objectifs d'enseignement ne sont pas atteints.

EN GUISE DE CONCLUSION

Bilan

Le concept de contextualisation a permis de proposer une lecture des pratiques enseignantes à partir de profils composés à partir d'analyses multivariées. Ces traitements statistiques se sont appuyés sur les dimensions discriminantes des pratiques de chaque enseignant par rapport aux autres enseignants et le profil de pratiques fournit une lecture globale de ces pratiques.

À titre illustratif nous avons présenté deux profils, le premier décrivant des pratiques enseignantes que nous pourrions qualifier de « pilotées par la tâche » (19) et le second de pratiques « pilotées par les objectifs » (20). Pourtant, le principal apport du concept réside, selon nous, dans les informations sur lesquelles il invite à porter l'attention pour étudier les pratiques enseignantes :

- le « différentiel » entre prévision et réalisation, c'est-à-dire les moments durant lesquels l'enseignant ne s'appuie plus sur sa programmation, même si ses modalités d'appréhension gagneraient à être affinées ;

- la nécessité de soumettre ce « différentiel » à une double lecture : une observation « du point de vue de l'observateur » et une approche « du point de vue de l'enseignant » ;

- les quatre dimensions des processus de contextualisation : spatiale, temporelle, sociale et épistémologique.

À partir de ces informations, le concept de contextualisation a permis de caractériser chacune des pratiques enseignantes, c'est-à-dire de dévoiler quelques éléments sinon d'invariance tout au moins de stabilité de ces pratiques sans occulter, bien au contraire, les situations (et leur contingence) de leurs occurrences.

Et perspectives

À la suite de ce travail, nous mobiliserons ce concept dans deux projets différents :

- un élargissement des contextes envisagés, se centrant sur le niveau école, à partir de l'hypothèse

que les pratiques d'enseignement dans la classe ne sont pas indépendantes des pratiques professionnelles des enseignants au sein de l'école ;

- une focalisation plus importante sur la singularité de l'action avec l'étude de la genèse des savoirs expérientiels de l'enseignant débutant. Ces savoirs expérientiels, étudiés de manière longitudinale sur l'année scolaire, concerneront le traitement de l'imprévu et feront l'objet d'une double lecture prenant en compte toute la richesse de l'entretien d'auto-confrontation.

Ces choix illustrent bien à la fois la potentialité heuristique du concept de contextualisation et les difficultés auxquelles il est confronté en termes de méthodologie :

- il privilégie une approche des pratiques enseignantes à partir de variables d'action (comme dans cette contribution) ; dans ce cas, les comparaisons inter-individuelles sont favorisées mais, en même temps, le point de vue de l'acteur est considérablement appauvri ;

- il privilégie une approche plus globale des pratiques dans leur singularité (comme le projet sur les savoirs expérientiels) ; dans ce cas, ce sont les comparaisons intra-individuelles qui sont favorisées, ce qui réhabilite l'entretien d'auto-confrontation mais limite la mise en évidence de régularités des pratiques enseignantes.

Ces questions méthodologiques renvoient en fait aux questions épistémologiques relativement traditionnelles concernant le statut du praticien dans les travaux sur les pratiques. L'on peut considérer que le discours sur l'action (ici l'action du point de vue de l'enseignant) décrit une action totalement différente de l'action observée « du point de vue » du chercheur, auquel cas l'étude est nécessairement focalisée sur un des deux points de vue. L'on peut considérer aussi (et c'est ce que défend le concept de contextualisation) que toute une sphère des pratiques est conscientisable par les enseignants mais qu'en même temps une autre sphère ne l'est pas. Cela nécessite non plus de privilégier l'un des deux points de vue mais, au contraire, de tenter de les articuler pour accéder à une connaissance des pratiques moins partielle. Cette contribution a montré une modalité d'articulation et les limites rencontrées. Ce chantier reste donc largement ouvert pour des recherches à venir.

Jean-François Marcel
GPE-CREFI

Université de Toulouse II-Le Mirail

NOTES

- (1) Voir à ce propos les travaux d'Edgar Morin et de Jean-Louis Le Moigne. Pour une synthèse, voir Lukan (1996).
- (2) Pour une présentation critique de ce modèle que nous récusons, voir par exemple Doyle (1986).
- (3) Voir à ce propos Marcel (1997).
- (4) Ces deux lectures renvoient en fait à deux sphères des pratiques (et à deux facettes des processus) : la sphère conscientisée par l'enseignant et la sphère non conscientisée. Ces deux sphères, interdépendantes, ne sont pas hiérarchisables *a priori*.
- (5) Dans cet article et pour des raisons de place, nous limiterons la description à la présentation des classifications sous forme de tableaux détaillés.
- (6) Par exemple Gauthier (1997) ou Tardif & Lessard (1999).
- (7) Donc sans évacuer totalement un risque d'induction des informations fournies.
- (8) Dans les Instructions Officielles, la géographie n'est pas différenciée en tant que discipline d'enseignement, elle est regroupée sous la catégorie « Découverte du monde ».
- (9) Il s'agira donc d'un traitement appliqué à des variables nominales, ce qui veut dire que, selon les cas, un recodage sera nécessaire et qu'il s'accompagnera sinon d'une déperdition d'information, tout au moins d'un gommage des nuances.
- (10) Les observations ont été prises en charge par 8 étudiants de maîtrise (4 doublettes ayant observé chacune 3 classes) après une formation spécifique.
- (11) Pour les durées, une tolérance de 5 minutes par phase (en plus ou en moins) a été convenue.
- (12) Codée en oui / non (rappelons que le différentiel avait été repéré par l'observateur à partir du questionnaire renseigné par l'enseignant).
- (13) Ce recodage disjonctif des entretiens (à partir de la présence / absence de certaines informations) permet une CAH et facilite les comparaisons. En revanche, il provoque une déperdition importante de l'information sur l'action dans sa singularité.
- (14) Le contexte regroupe aussi bien le contexte matériel que météorologique ou institutionnel.
- (15) Un problème technique lors du recueil de données ne nous permet pas de présenter la dimension spatiale.
- (16) La présentation sera plus rapide car cette dimension a été développée par ailleurs (Marcel, 2002a).
- (17) La présentation de cette dimension a été développée par ailleurs (Marcel, 2002b).
- (18) Cette typologie a été obtenue à partir d'une analyse informatisée du discours, la CHD (Classification Hiérarchique descendante) du logiciel ALCESTE. Les sujets porteurs des discours ne sont pas pris en compte au moment de la partition des classes de la CHD. En fonction de leur discours individuel, ils sont ensuite (comme variables illustratives) rapprochés de telle ou telle classe de la CHD. Cela induit donc une certaine distance (y compris statistique) entre la catégorie de discours et l'enseignant qui en est rapproché.
- (19) Est priorisé ce qu'ont à faire les élèves et l'enseignant.
- (20) Est priorisé ce qu'ont à apprendre les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. & GALATANU O. (2000). – La singularité de l'action : quelques outils d'analyse. In CNAM-CRCF, **L'analyse de la singularité de l'action**. Paris : PUF.
- BRU M. (1991). – **Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage**. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- BRU M. (1997). – Connaître l'acte d'enseigner. **Documents du LARIDD**, n° 12 (Faculté de l'éducation : Université de Sherbrooke, Québec).
- DOYLE W. (1986). – Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (éd.), **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles : Editions du Labor.
- DURAND M. (1996). – **L'enseignement en milieu scolaire**. PUF : Paris.
- GAUTHIER C. (Ed). (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Bruxelles : De Boeck.
- LUGAN J.-C. (1996). – **La systémique sociale**. Paris : PUF.
- MARCEL J.-F. (1997). – **L'action enseignante. Eléments pour une théorie : la contextualisation**. Thèse Nouveau Régime en Sciences de l'Éducation, direction Marc BRU, Université de Toulouse II-Le Mirail (non publiée).
- MARCEL J.-F. (1998). – Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants. **Penser l'Éducation**, n° 5 (Université de Rouen).
- MARCEL J.-F. (2002a). – La mise en mots du savoir enseigné. Études des pratiques enseignantes : le cas de la géographie en cycle II. **Historiens et Géographes** (à paraître).
- MARCEL J.-F. (2002b). – Approche descriptive des pratiques langagières de l'enseignant du primaire. **Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle** (à paraître).
- MARCEL J.-F. (2002c). – La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. In J.-F. Marcel (éd.), **Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline** (sous presse).
- TARDIF M. & LESSARD C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels**. Bruxelles : De Boeck.

