

Chopin M.-P. (2014). "Séductions et résistances de la notion de contexte dans les recherches en éducation: le cas des pratiques d'enseignement". pp. 38-43 in M.-P. Chopin, *Approche anthropologique de la diffusion des savoirs. Enjeux théoriques et praxéologiques du couple temporalité-corporéité pour l'étude des phénomènes d'éducation*. Manuscrit d'HDR, Novembre 2014, Université de Bordeaux, 212 p.

2.1 Séductions et résistances de la notion de contexte dans les recherches en éducation : le cas des pratiques d'enseignement

Le terme de contexte est devenu très courant dans la littérature en éducation à partir de la fin des années 90, parallèlement à un second mot-clef : celui de processus. L'usage de ces deux termes concerne alors l'étude des pratiques d'enseignement. Un retour rapide sur ce domaine de recherche permettra de comprendre comment la prise en compte du caractère dynamique du contexte est aussi essentielle que difficile du point de vue de son opérationnalisation conceptuelle.

2.1.1 Le tournant des années 90 : de nouveaux besoins pour penser l'enseignement

L'intérêt pour le caractère dynamique du contexte émerge en même temps que l'imposition d'un nouvel objet dans la recherche en éducation : celui des pratiques d'enseignement. Cet objet s'institutionnalise de manière assez tardive en France. Pour le situer, on dira qu'il apparaît avec l'émergence de ce que Doyle (1986) nomme le paradigme écologique, regroupant les recherches prenant pour objet l'étude des « relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire les situations de classe, et la manière dont les individus y répondent » (Doyle, 1986, p. 452)¹. Si les premiers travaux relevant de ce paradigme dataient des années 70-80 aux Etats-Unis (ceux de McDermott, par exemple, en font partie²), leur influence

¹ Une présentation des deux autres paradigmes identifiés par Doyle est disponible en Annexe 2 (p. 207).

² Notons que la première publication du texte de Doyle date de 1978 pour la version américaine.

en France ne se fera sentir qu'à la fin des années 80 et au début des années 90, sous l'effet de plusieurs facteurs.

Le premier concerne l'évolution de la question des inégalités scolaires, jusqu'alors traitée d'un point de vue macrosociologique. Depuis les enquêtes de l'INED (1970), puis dans les études de Bourdieu et Passeron (1970, 1985) ou Boudon (1979), *etc.*, la perspective consistait à examiner les conditions socioculturelles des inégalités de réussites au sein d'un système scolaire devenu théoriquement méritocratique. La fin des années 80 verra s'imposer un nouveau thème au cœur de cette problématique des inégalités : celui de l'effet-maître. L'intérêt de l'approche repose sur la mise en évidence de la part de variance expliquée par l'action propre des enseignants dans la réussite de leurs élèves, non résumable donc aux uniques positions non scolaires de ces derniers. Dès lors, la nécessité d'examiner ce qui se déroule à l'endroit des pratiques d'enseignement devient évidente. Les chercheurs entendent examiner les processus strictement pédagogiques de la genèse ou du maintien des inégalités. L'article de Bressoux, paru en 1994 dans la *Revue française de pédagogie*, marque l'imposition de ce nouvel objet de recherche.

Au moment de la parution des premiers travaux sur l'effet maître en France, il faut noter que le thème de l'efficacité des pratiques d'enseignement est déjà ancien aux Etats-Unis¹. Et c'est parce que plusieurs types d'explication ont déjà été avancés à propos de la différence d'efficacité des pratiques des enseignants dans les classes que Bressoux, par exemple, peut dégager de premières conclusions relatives à l'écueil des approches dominantes de la question :

« L'approche des effets-écoles et des effets-maîtres se caractérise malheureusement par un manque de théorie, malgré certains efforts pour se référer aux théories des apprentissages telles que celle de Piaget, ou bien encore aux théories de l'attribution et, pour ce qui est des effets-écoles, aux théories de la sociologie des organisations. Ce manque d'une théorie constituée contraint souvent à rechercher des explications a posteriori aux corrélations observées, corrélations certes fondamentales dans la mesure où elles fournissent des éléments empiriques dans un champ largement dominé par le sens commun et les idéologies, mais qui conduisent parfois à des interprétations quelque peu disparates ». (Bressoux, 1994, p. 122).

La critique de Bressoux est classique et marque assez bien, en France, le début de l'intérêt pour le développement de cadre d'analyse spécifique à l'étude du travail de l'enseignement au sein des établissements scolaires, voire dans la classe. Cette critique avait déjà été formulée près de 20 ans auparavant au Québec, et proposait des pistes de développement vers l'étude de ce qui se déroule au sein même de la situation d'enseignement :

« [L]a cause la plus fondamentale de la pauvreté de la recherche objective sur l'enseignement doit être recherchée dans l'oubli continué d'un groupe de variables qui se situe entre le curriculum et le maître tel qu'il est, – au sens existentiel, – d'une part, et les apprentissages de l'élève (qu'il faudrait mieux mesurer), d'autre part : on néglige ce qui se passe réellement en classe. [...] Pour améliorer la fabrication

¹ On pourra se reporter à l'article de Doyle déjà cité (Doyle, 1986), qui montre que la problématique de l'efficacité des pratiques d'enseignement existe déjà au début du 20^{ème} siècle aux États-Unis.

d'un objet, il semblerait aberrant de ne pas voir comment l'artisan procède, mais bien de mesurer indépendamment son intelligence, son caractère, sa taille, son poids, et que sais-je encore ». (De Lansheere, préface à Dussault & *al.*, 1973, p. xii).

En France, il faut attendre les publications des grands spécialistes de la sociologie de l'éducation anglo-saxonne pour fournir les instruments nécessaires à l'étude des pratiques de *fabrication* du jeu scolaire : Derouet, Sirota, Henriot-Van Zanten ou encore Forquin. En 1987, par exemple, Henriot-Van Zanten, Derouet et Sirota publiaient leur note de synthèse dédiée aux « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation » (n°78 et 80 de la *Revue française de pédagogie*)¹. Cette note avait été consacrée à trois thématiques (« l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe »), réunissant en un même espace approches anthropologiques, ethnographiques et interactionnistes (parties 1 et 3), étude des effets établissement (partie 2) et premiers travaux menés sur le fonctionnement de la classe (partie 3). Elle faisait suite à la conséquente note de Forquin sur la sociologie des inégalités d'éducation, toujours dans la *Revue française de pédagogie*. Les trois parties, qui parurent entre 1979 et 1980, proposaient un panorama aussi large que minutieux des formes d'émergence de la question des inégalités en France, aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, et des principaux traitements qui en avaient été faits (Forquin, 1979a, 1979b, 1980). Cette focalisation sur le rôle des pratiques scolaires sur la réussite des élèves et l'ouverture internationale vers la sociologie américaine et britannique participera à la sensibilisation des chercheurs français aux travaux anglophones. Quelques années plus tard, Forquin publie *Ecole et culture* (1989), centré sur l'anthropologie britannique (et nord-américaine).

Rappeler ces textes fondamentaux dans l'histoire récente de la recherche française permet de comprendre l'orientation des travaux sur l'enseignement à partir des années 90. A côté du développement d'une sociologie qualitative et d'une ethnographie de l'éducation en France (Vasquez, 1992 ; Payet, 1995 ; Vasquez & Xavier de Brito, 1996 ; Delalande, 2001 ; Marchive, 2003, 2011 ; Bedouin, 2012 ; Berry, 2012...)², on assiste à un développement des études sur les pratiques enseignantes dans une perspective qualitative et compréhensive. Il s'agit, pour le résumer, d'être en mesure de pouvoir décrire ce qui se déroule à l'intérieur de la « boîte noire » (Sirota, 1987), dans le but de comprendre comment se fabrique ce que les approches macroscopiques des questions éducatives laissent dans l'ombre. Forquin résume la situation en 1997 :

« Ainsi, au lieu par exemple de constater statistiquement le fait des inégalités sociales devant l'éducation et de s'interroger après coup sur les causes explicatives de ces inégalités, il s'agit de saisir au cœur même des situations, dans le déroulement même des activités d'enseignement, d'évaluation et d'orientation, le processus

¹ Les trois parties de cette note conséquente sont réunies dans Derouet, Henriot-Van Zanten et Sirota (1990).

² On trouvera des analyses successives de l'actualité de ce champ de recherches dans Berthier (1996), Delalande (2001) et Marchive (2012).

d'émergence et de cristallisation des inégalités [...]. On dira qu'il s'agit de passer de la chose instituée à l'activité instituante ». (Forquin, 1997, p. 45).

L'allusion finale à Mehan à travers l'expression d' « activité instituante » (*cf.* Mehan, 1997) est importante. Elle marque que la façon dont est introduite la prise en compte du contexte dans les recherches en éducation va de pair avec l'idée que les positionnements dans le jeu didactique se construisent sous l'effet de processus qu'il reste à étudier. Tout se passait comme si la prise en compte du contexte comme élément mouvant de structuration des phénomènes éducatifs pouvait enfin émerger pour étudier le fonctionnement du cœur de la classe.

2.1.2 Du contexte au "complexe" : les désillusions conceptuelles

a. *Montée en puissance des dimensions situées et mouvantes de l'enseignement-apprentissage*

Les travaux marquants des années 90 dans le champ de l'éducation mettront donc l'accent sur la dimension évolutive et dynamique des situations scolaires, où les élèves comme les enseignants apprennent et accomplissent leur « métier » sur le mode incertain et néanmoins organisé de l'expérience. Les thèmes mis à jour sont alors ceux du quotidien et de l'ordinaire, dans la lignée, encore, des travaux de Sirota, – *L'école primaire au quotidien* (1988). Ils seront associés à quelques objets significatifs : les « interactions » par exemple, émergeant très nettement comme objet d'étude à partir des années 90¹ ; tout comme celui de processus, un peu plus tard². Le fait que la question processuelle et dynamique soit au centre de ces travaux s'illustre par exemple à travers les productions importantes de l'époque, dont les deux ouvrages de Perrenoud : *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (1994) ; puis *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (1996). Au vu du succès qu'ont remporté de telles publications, on peut affirmer que leur contribution fut grande à l'instauration de l'idée selon laquelle le contexte, dans ses dimensions quotidiennes et mouvantes, devient un élément légitime de la recherche en éducation.

A l'appui de cette hypothèse, mes travaux pour la thèse m'avaient déjà conduit à objectiver la place prise par l'idée de contexte dans les recherches (et plus largement celle d'écologie, incluant la perspective dynamique et processuelle présentée ci-dessus). De nombreux cadres théoriques apparurent en effet à cette époque : le *modèle écologique* (Altet, 1994 ; Bressoux, Coustère & Leroy-Audouin, 1997...) ; les théories de l'*action/cognition située* (Altet, 2002 ; Casalfiore, 2002 ; Durand, 1996 ; Saujat, 2000...) ; les approches basées sur la notion de

¹ Une analyse rapide des titres d'articles ou de notes parus dans la *RFP* fait état de 6 mentions au terme d' « interaction » (ou à une déclinaison) entre 1967, date de création de la revue et 1989. Sur le même empan chronologique, c'est-à-dire dans les 23 années suivantes, le nombre a plus que triplé (on compte 20 titres comportant le terme d'interaction).

² La même analyse à partir du terme de « processus » et de ses déclinaisons montre en effet l'apparition franche du vocable à partir de la seconde moitié des années 90. Sur les mêmes périodes que précédemment, on observe 5 occurrences jusqu'en 1989 et 17 à partir de 1990.

contextualisation (Bru, 1991 ; Marcel, 2004...). A ces premiers cadres, explicitement basés sur l'idée de situation ou d'écologie, s'ajoutaient les travaux de l'ergonomie (Faïta, 2003 ; Roditi, 2005 ; *etc.*), accordant une grande importance aux relations entre l'homme et son milieu, et enfin – pour aller jusqu'au bout de la démarche – ceux de l'approche anthropo-didactique (Marchive, 2006a ; Sarrazy, 2002d), fondée sur le concept de situation, comme j'ai déjà pu le montrer dans le chapitre 1. Au final donc, cet intérêt porté à la notion de contexte peut être considéré comme un fait marquant des approches en sciences de l'éducation de ces 20 dernières années, notamment à propos de l'étude des pratiques d'enseignement. Cette nécessité de la prise en compte du contexte dans les travaux sera encore réaffirmée au milieu des années 2000, par Bru, Altet et Blanchard-Laville :

« S'il faut bien reconnaître qu'elles ne relèvent pas de préoccupations récentes, l'évaluation et la compréhension des effets des pratiques pédagogiques n'en sont pas moins des thèmes toujours d'actualité pour la recherche. Le bilan des travaux consacrés à ces thèmes n'est certes pas négligeable, mais nous sommes encore loin de posséder des conclusions assez déterminantes pour savoir à quoi tiennent précisément les effets des pratiques pédagogiques et, surtout, comment ils se produisent. [...] Pour aller plus loin dans la compréhension des effets de l'enseignement, il devient plus que jamais indispensable de mieux connaître les liens entre enseignement et apprentissage et d'identifier les processus dont relèvent ces liens. » (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004, p.75).

b. Célébration du complexe, dissipation du contexte

Ce positionnement de la notion de contexte dans l'espace de la recherche me permettra maintenant de revenir à la question qui m'a préoccupée dans mes travaux. Car cette mise en avant de la notion de processus et de granularité fine censée renouveler l'étude des phénomènes d'enseignement ne fut pas, de mon point de vue, suivie des effets escomptés concernant l'évolution des recherches. Sur le plan notionnel et conceptuel, par exemple, seuls les travaux de Bru (1991) – puis dans cette inspiration ceux de Sarrazy (1996) – consacrés à la variabilité des situations d'enseignement, avaient véritablement commencé à outiller cette approche jusqu'au milieu des années 2000. Depuis, peu de concepts se sont pérennisés, excepté peut être celui de jeu didactique, issu des écrits de Sensevy et Mercier (2007), que l'on pourrait considérer davantage comme un type d'approche des phénomènes d'enseignement – approche d'ailleurs associée à des méthodologies spécifiques, comme la mise en intrigue. Parmi les autres concepts permettant d'outiller l'étude du contexte (comme dynamique), je citerai pour l'exemple celui d'« organisateur » ou encore de « compétence », apparus de manière concomitante en 2007 (*cf.* l'ouvrage dirigé par Bru et Talbot, en 2007, *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* ainsi que le n° 56 de la revue *Recherche et formation*, paru aussi en 2007, « Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées »). Si l'on retrouve sporadiquement l'usage de ces concepts dans plusieurs recherches, ils n'apparaissent néanmoins pas comme des éléments de structuration stabilisés de l'approche contextualisée des pratiques d'enseignement, au point qu'ils n'auront pas fait l'objet de véritables mises à l'épreuve

épistémologiques. On aurait pu s'attendre pourtant à ce que la simple concomitance chronologique d'une entrée par les « organisateurs », définis comme des éléments « rendant apte à la vie » les pratiques enseignantes (Vinatier & Pastré, 2007, p. 96), et pensés en lien avec les concepts de pratique et d'activité, interpelle l'entrée par les compétences, le concept renvoyant explicitement, dans le détail des textes composant l'ouvrage cité plus haut au « savoir-enseigner » et à la « réflexion sur l'action » (Altet, 2007), à l'auto-régulation (Brodeur, 2007), à la « reformulation orale » (Garcia-Debanc, 2007), ou encore aux capacités des enseignants à « gérer et organiser » (Clanet, 2007).

Enfin, les résultats produits à propos du fonctionnement de l'enseignement n'ont pas été profondément renouvelés par la mise en avant du contexte et de ses dynamiques. Plus visiblement en revanche, la célébration de ce contexte aura souvent abouti, à l'issue des articles publiés, à des déclarations que je considérerai ici comme incarnant une sorte d'écueil de ce type d'approches : celles posant l'enseignement comme un monde « complexe », « insondable », « restant encore à investiguer », *etc.* La modestie apparente de tels propos participe dans de trop nombreuses recherches à justifier l'absence de résultats significatifs permettant de faire débat sur des sujets importants dans la communauté éducative. En quoi la prise en compte de la dimension processuelle de l'enseignement, ou encore interactive, permet-elle de produire des résultats importants à propos des pratiques d'enseignement ? Jusqu'à quel point la célébration du caractère complexe des phénomènes d'enseignement peut-elle bénéficier à leur meilleure compréhension ? S'il n'est pas le lieu ici de se livrer plus intensément à une lecture critique des recherches menées, cette analyse rapide est motivée par la nécessité de pointer les raisons possibles à cet état de fait. Une explication est en effet déterminante, de mon point de vue, dans ce phénomène : celle de la difficulté, pour les chercheurs, à se doter d'instruments conceptuels permettant de mener les approches processuelles revendiquées. A défaut, les tentations sont toujours grandes d'osciller entre deux écueils interprétatifs : celui de l'ordre structurel (où les pratiques d'enseignement seraient la manifestation de lois surplombantes aux acteurs) ; et celui de l'ordre cognitif (où la réflexivité et la métacognition redeviennent, *in fine*, les clefs explicatives des conduites des sujets). C'est dans l'anthropologie, pour ma part, que je suis allée puiser les instruments conceptuels de cette prise en compte de la dimension mouvante des contextes.