

Éditorial

Béatrice JEANNOT-FOURCAUD

Université des Antilles – CRREF (EA 4538)

La diversité et la coexistence, voire la confrontation, de contextes de différentes natures jouent un rôle fondamental dans les diverses situations d'enseignement et de formation. Ce postulat est désormais considéré comme acquis et de fait, l'idée de mettre en relation didactique et contexte, pris au sens large, fait l'objet de l'attention de nombreux chercheurs depuis plusieurs décennies.

En France, les champs scientifiques s'intéressant aux langues, linguistique, sociolinguistique et didactique des langues en particulier, se sont saisis très tôt de la question des interactions entre usages et contexte, en particulier social, ce qui ne semble guère étonnant comme le rappelle Cariou, Ferrière, Delcroix et Jeannot-Fourcaud (2015). En effet, les notions de variation et d'évolution y étant prégnantes, l'entour y est considéré comme facteur influant sur les pratiques et ce, de façon inhérente (Jeannot-Fourcaud, Delcroix et Poggi, 2014). C'est dans ce cadre que naît la sociolinguistique scolaire dans les années 70 et 80 (cf. notamment les travaux menés au sein des équipes GLO puis *Varia* – INRP de Paris, avec des auteurs tels que Christiane et Jean-Baptiste Marcellesi, Hélène Romian, et Jacques Treignier, Claude Vargas, etc. ; cf. Treignier, 1999 sur le sujet) ainsi que ceux développés au sein du Centre de Didactique des langues de l'université Grenoble 3 (en particulier par Louise et Michel Dabène ; cf. Dabène et Rispaïl, 2008). Ces travaux peuvent être considérés comme des préalables à une réflexion poussée amenant à l'élaboration du concept de *contextualisation* sous la plume de Galisson (1991, 1994), lequel met en évidence différents paramètres contextuels dont devrait tenir compte la didactique des langues ; mais également à la théorisation de ces questions à travers la proposition d'une *sociodidactique des langues* (Rispaïl, 1998). La *sociodidactique* ainsi posée, se revendique clairement des travaux précurseurs qui se donnaient globalement pour tâches :

d'une part, l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement (Dabène et Rispaïl, 2008 : 10).

Les développements ultérieurs promeuvent la nécessité d'articuler action didactique et éléments contextuels et ce, que l'on se situe dans le cadre de la didactique des langues¹ (Blanchet, 2009 ; Blanchet, Moore et Asselah-Rahal, 2008 ; Clerc, De Pietro, Dreyfus, Rispaïl et Wharton, 2012 ; Cortier, 2009 ; Cortier et Puren, 2008 ; Le Gal, 2010), la didactique des sciences (Cariou, 2015 ; Fleury, 2015 ; Forissier, 2015 ; Merlo-Leurette et Forissier, 2009 ; Orange, 2013) et la didactique des mathématiques (Bednarz, Lajoie, Maheux et Saboya, 2018 ; Brousseau, 1983 ; Mercier, 2015 ; Traoré et Bednarz, 2008), ou plus globalement dans les domaines de la Sociologie de l'Éducation ou des Sciences de l'Éducation.

¹ On ne reprendra pas ici les discussions impulsées par certains chercheurs remettant en cause la pertinence même de la démarche de contextualisation (cf. comme exemples emblématiques, Castelloti, 2014 ; Debono, 2014 ; Debono et Pierozak, 2015). Le lecteur intéressé pourra se référer aux débats qui en ont résulté à travers les articles parus dans notre revue entre, d'une part, Blanchet (2016) qui entreprend de répondre à ces prises de position et d'autre part, Castellotti, Debono et Pierozak (2017) qui réagissent ensuite à l'article de ce dernier.

Ainsi, parmi les chercheurs s'inscrivant notamment dans les courants de l'*action située* (Suchman, 1987), l'accent est mis sur « le caractère fortement contextuel de l'activité humaine. Elles [les théories situées] repositionnent les actions qui définissent formation, apprentissage ou enseignement en relation avec leurs contingences sociales, historiques, environnementales ou culturelles » (Hauw, 2002). Dans un même ordre d'idées, la théorie de l'*action conjointe* (Sensevy et Mercier, 2007a, 2007b ; Sensevy, 2011), impliquant que la production des savoirs ne peut être que la résultante d'une coopération entre l'enseignant et les apprenants, partage avec les théories des *actions situées* un certain nombre de caractéristiques (Sensevy, 2008) notamment en ce qu'elle relève d'un « projet anthropologique » (Sensevy, 2008 ; Mercier, 2008). La centration sur la façon dont se co-construit la situation didactique est de fait indissociable d'une perspective plus globale qui vise à démêler ce qui relève du « donné ou du créé » (Clot et Béguin, 2004 ; cf. également les notions d'*arena* et de *setting*, Lave, 1988).

À ce titre, il est intéressant de constater que des champs tels que ceux de la *sociodidactique*, de la *contextualisation*² ou encore de l'*écodidactique*³ investis par la didactique des langues, se voient également convoqués de façon beaucoup plus large (Bru, 2004 ; Lahire et Joshua, 2000, Lahire, 2012 ; Poggi et Moniotte, 2011 ; Urgelli, 2009).

Au cœur des travaux s'inscrivant dans ces différentes perspectives demeure la question de ce que revêt la notion de *contexte* que les chercheurs s'accordent généralement à considérer comme objet complexe, multiple et polysémique (cf. par exemple, Lenoir et Tupin, 2011) se composant de différentes strates. Au *contexte*, terme pouvant être utilisé d'un point de vue générique, se substitue donc la nécessité de réfléchir en termes de contextes pluriels, que ceux-ci soient ancrés dans une unité territoriale, socioculturelle ou autre. La façon dont on va appréhender **un** contexte, artificiellement posé comme homogène (alors même qu'il se décline en paramètres d'ordre sociologique, linguistique, culturel, économique, géographique, géologique, historique, etc., eux-mêmes soumis à variabilité et assujettis aux conceptions diverses des différents acteurs sociaux) ne peut donc se faire que par le choix d'un angle ou de plusieurs angles sous lequel on se propose d'observer l'objet à l'étude. Ainsi, comme le souligne Blanchet (2016 : 9) :

Contextualiser, c'est « mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de contexte, c'est-à-dire de paramètres efficaces mais qui ne sont pas au centre de la focale, pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales (...).

De surcroît, de même que le contexte ne peut être pensé au singulier, il ne peut non plus être considéré comme statique et figé mais nécessairement dynamique (Lahire, 2012). La notion de contextualisation, conçue comme processus, est intrinsèquement également dynamique et ne peut se concevoir que comme une successivité de tâches, de gestes et d'activités à opérer en vue d'ajuster l'action didactique aux contextes préalablement identifiés.

² Il est à noter qu'au-delà du cadre conceptuel de *contextualisation didactique*, défini au sein du CRREF (cf. Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013, et *infra* pour les grandes lignes), la question de la contextualisation, « en tant que prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques » (Rispaïl et Blanchet, 2011 : 68) est conçue comme inhérente à la *sociodidactique*. Notons également que la promotion des processus de *contextualisation* en un champ conceptuel n'est pas neuf (cf. en particulier, les propositions de Marcel, 2002).

³ Du moins telle que définie par Wharton (2007), et non au sens plus restreint où l'entend Coianiz (2004).

Depuis maintenant douze ans, notre revue s'intéresse aux articulations entre diversité des contextes et diversité des situations didactiques. Sous le terme de *contextualisation didactique*, les objectifs clairement énoncés dès le début se déclinent en deux grands champs (voir Blanchet, 2009) : d'une part, celui de l'*analyse didactique contextuelle* consistant en l'observation, la description et l'analyse des pratiques d'enseignement en contexte et, d'autre part, celui des *didactiques contextualisées* visant à proposer des pistes d'intervention, des ressources et des outils permettant d'ajuster les démarches pédagogiques et didactiques. Les didactiques contextualisées, nécessairement postérieures à l'analyse didactique contextuelle, ne peuvent néanmoins se fonder uniquement sur celle-ci, aussi fine fût-elle. L'une des originalités du modèle proposé par le CRREF, outre l'opérationnalisation transdisciplinaire revendiquée, repose sur l'identification d'*effets de contexte* « qui se manifestent par un décalage entre un objectif d'enseignement ou d'apprentissage et sa réalisation [lorsque] ce décalage est attribuable aux différents contextes en présence dans le processus didactique » (Delcroix, Anciaux, Forissier, 2013 : 142). En situation d'apprentissage, les effets de contexte peuvent relever d'un décalage entre l'objet enseigné et le réel expérimenté par les apprenants (qu'ils s'agisse d'éléments naturels, technologiques ou de leur vécu culturel, linguistique, langagier), entre l'objet enseigné et les conceptions des apprenants, ou encore entre les conceptions des différents acteurs.

Les ressources qui sont de fait proposées dans le cadre des didactiques contextualisées ont en partie pour socle l'anticipation des effets de contexte identifiés et/ou leur exploitation à des fins didactiques. La notion d'*effet de contexte* trouve un ancrage direct à la fois dans la notion d'*effet de contrat* (Brousseau, 1980) mais également dans celle d'*obstacle épistémologique* (Bachelard, 1938), reprise par Brousseau (1983, 1998), en particulier lorsqu'il évoque les différentes natures dont l'obstacle peut relever : « Fondamentalement cognitifs, les obstacles semblent pouvoir être ONTOGENIQUES, ÉPISTÉMOLOGIQUES, DIDACTIQUES et même CULTURELS selon leur origine et la façon dont ils évoluent » (Brousseau, 1983).

Le programme définitoire du CRREF un peu large s'est affiné au fil des années permettant de distinguer entre différents plans, pouvant être étudiés de façon successive ou se penser en co-existence, s'apprécier de façon autonome ou de façon inter-reliée. Ainsi, différents degrés (de faible à fort), processus de transpositions (noo-contextualisation, contextualisation pédagogique et contextualisation socio-cognitive) et échelles (macro, méso et micro) de contextualisation (Delcroix, Anciaux, Forissier, 2013) sont déclinés pour rendre compte de ce qui relèvent de processus devant être pensés de façon éminemment dynamiques et soumis à variabilité. Loin de concevoir les différentes composantes du contexte comme éléments externes qui détermineraient un agir à plaquer de façon uniforme dans des situations didactiques différentes mais relevant d'un supposé même contexte, la visée s'oriente dans plusieurs directions complémentaires. Il s'agit d'une part d'identifier, d'un point de vue macro, les différents obstacles qui peuvent potentiellement émerger du hiatus entre les prescrits institutionnels édictés de façon unitaire dans un contexte « situé » (qui représente à l'évidence un « ailleurs » pour toutes les situations périphériques) et la « naturelle » diversité des contextes pour lesquels ils sont pourtant également conçus ; et donc, à partir de là, de concevoir comment anticiper les décalages et « prévoir » en amont des ajustements possibles. Mais cette perspective s'accompagne d'autre part, d'une réflexion poussée, à partir notamment de l'observation *in situ* des *effets de contexte*, sur la façon dont se matérialisent effectivement, dans un contexte (pluriel) donné les décalages. C'est à ce point de jonction que l'action didactique tient compte de l'individualité des acteurs (enseignants et apprenants), lesquels selon leur trajectoire et conceptions personnelles, n'expérimentent pas de façon identique les éventuels points de rupture évoqués ci-dessus.

Pouvant faire l'objet d'études distinctes, les différents plans mentionnés ci-dessus (degrés, processus de transposition, échelles) s'articulent cependant au sein d'un modèle conceptuel cohérent, qui s'actualise et s'alimente au fur et à mesure des travaux menés selon cette perspective dans différents domaines disciplinaires (didactique des langues, des cultures, des mathématiques, des sciences de la vie et de la terre, de l'économie, de l'histoire, etc.) et à différents niveaux de scolarité et de formation (du primaire à l'enseignement supérieur).

L'idée de sortir de la verticalité d'un modèle imposé sur le plan national, et dont on ne pourrait s'exonérer que par le biais d'une individualisation pédagogique, dénommée *différenciation pédagogique*, est au cœur des réflexions menées par tous ceux s'inscrivant dans des démarches de contextualisation et dont l'objectif est d'analyser et d'appréhender les démarches didactiques en lien étroit avec les divers contextes, internes comme externes (Van Wissen, Kamphorst et Van Eijk, 2013), dans lesquels elles s'insèrent. Cependant, nombre de questions restent encore en suspens. Au-delà d'une position de principe, comment tenir compte simultanément des différentes facettes des contextes (internes comme externes) dans le cadre de l'enseignement ? Du fait de la multiplicité inhérente de ceux-ci, comment ne pas aboutir à une perspective fragmentée, éclatée qui ne donnerait que l'illusion d'une prise en charge globale de ce qui est externe à la situation didactique en elle-même lors de l'analyse des actions qui y sont conduites ? Comment sélectionner les paramètres des contextes supposément pertinents dans le cadre de l'action didactique ? Comment articuler éléments contextuels externes et internes ? Quels matériaux d'analyse privilégier pour répondre à ces différentes visées ? Comment à partir d'analyses microdidactiques parvenir à l'élaboration de ressources contextualisées ? Et inversement, comment une perspective macrodidactique peut-elle être répercutée de façon pertinente au niveau micro⁴ ?

Autant de questions qui sont loin d'épuiser le foisonnement de problématiques liées à nos préoccupations en lien avec la *contextualisation didactique*. Ce numéro *Varia*, constitué de six articles, est l'occasion pour les auteurs d'aborder de façon libre, hors-thématique, différents angles sous lesquels les liens entre contextes et didactique peuvent être questionnés et de fait, d'apporter des éclairages nouveaux.

L'article de **Fabienne Flessel** et **Élisabeth Issaieva**, intitulé « Comment les professeurs d'anglais du second degré gèrent-ils les décalages entre la formation, les prescrits et la réalité du terrain en contexte d'enseignement en BTS⁵ ? », permet notamment de s'interroger sur les contradictions qui peuvent s'opérer à l'étage de la noo-contextualisation (contextualisation institutionnelle) entre programmes de formation des enseignants d'anglais et programmes de formation des étudiants de BTS selon les secteurs d'activités, et de fait des incidences en termes de représentations et de pratiques que cette mise en conflit peut provoquer. Les auteurs explorent en effet le double décalage qui s'opère, d'une part, entre formation initiale générale des enseignants et prescrits institutionnels propres à chaque BTS et, d'autre part, entre leur formation initiale et la confrontation avec la réalité de la classe et les attentes des apprenants. Se pose notamment la question des savoirs disciplinaires à enseigner, dans les sections relevant des secteurs industriels et de la tension, qui peut en résulter chez les enseignants. Leur étude, qui vise à « comprendre les processus de développement professionnel » dans ce cas spécifique, porte sur l'analyse de contenu d'entretiens menés auprès de sept enseignants de BTS. Les

⁴ Bien entendu, les réflexions sur l'articulation entre échelle micro et échelle macro dans le domaine des sciences sociales ne sont pas neuves, en particulier dans les domaines de l'anthropologie, de l'histoire et de la sociologie comme le rappelle Gameau (2015).

⁵ Brevet de Technicien Supérieur.

auteurs cherchent ainsi à analyser de quelles manières ces enseignants anticipent leur affectation en BTS, comment se manifeste la tension mentionnée ci-dessus (en termes de contraintes, de mises en œuvre pédagogiques, de rapport avec le reste de la communauté éducatives, etc.) et comment ils tentent de remédier à leurs difficultés et évaluent leur expérience, en cours ou passée, d'enseignement en BTS.

S'inscrivant également dans le cadre de l'*analyse didactique contextuelle*, c'est *a priori* à travers un premier axe, que l'on pourrait également qualifier, par extension, de noo-contextualisation, que l'on peut appréhender l'article de **Jacques Vernaudon** portant sur « Les métalangues du tahitien à l'école ». Cela étant, son étude s'inscrivant dans une épaisseur diachronique, montre également comment ce type de contextualisation verticale, a pu s'ancrer au 18^e siècle dans une réalité locale et ce, de façon éminemment pertinente (indépendamment bien entendu des objectifs sous-jacents, particulièrement questionnant dans les contextes de colonisation tels que celui évoqué ici) et dans une certaine mesure novatrice. On pourrait supposer et ce, même si l'évolution des paramètres sociolinguistiques de même que celle des savoirs en matière linguistique rendent bien entendu désuets ces travaux, que la profusion des ressources actuelles y prend peut-être sa source. Quoi qu'il en soit, l'auteur dresse, en relation avec les questions de métalangage, un tableau montrant comment depuis le 18^e siècle les missionnaires se sont emparés de la question du tahitien comme langue d'enseignement et comment progressivement un métalangage dans cette langue, certes limité, a commencé à voir le jour. Dès les dernières années du 19^e siècle, une grammaire comparative français-tahitien s'intéresse particulièrement aux parties du discours dans les deux langues. Dans son approche, l'auteur montre également le mouvement opéré entre le tahitien langue source des apprenants qui devient progressivement langue seconde. C'est à partir de ce constat qu'il explore, en synchronie, l'usage du métalangage de différents supports pédagogiques visant l'enseignement du tahitien. Se situant ainsi dans une approche documentaire, il questionne ensuite la validité de dénominations métalinguistiques communes pour la description du tahitien et du français, langues dont les structures diffèrent profondément, en s'intéressant notamment aux notions de *verbe* et de *prédicat*.

L'analyse des interactions didactiques est un moyen privilégié pour identifier d'éventuels effets de contextes, d'ordre sociocognitif. C'est ce à quoi s'attelle notamment **Marie-Paule Poggi** lorsqu'elle s'intéresse, dans le cadre de son article intitulé « Gestes de contextualisation et inégalités d'accès aux savoirs en éducation physique et sportive en milieu difficile », à la façon dont deux enseignants d'EPS négocient le difficile équilibre entre contraintes contextuelles et contraintes situationnelles. À cet égard, il est intéressant de noter que l'auteur introduit la notion d'échelles de contexte, qu'elle décline en échelles *intime*, *situationnelle*, *contextuelle* et *dispositionnelle*, pour définir les strates contextuelles dans lesquelles s'inscrit le processus de contextualisation. À partir de la notion de gestes professionnels, l'auteur s'intéresse plus spécifiquement aux gestes de contextualisation, définis comme « combinaison de gestes professionnels qui ont la particularité de s'ajuster à la diversité des contextes. » Il est plus particulièrement question de la capacité des enseignants à « articuler différentes échelles de contexte pour comprendre et agir sur l'activité des élèves ». Le choix de l'enseignement en milieu difficile s'avère particulièrement propice pour questionner la façon dont les différentes échelles de contexte peuvent effectivement s'articuler dans le cadre de l'agir professoral. L'auteur évoque de fait les risques de privilégier une « surcontextualisation », potentiellement induite par les situations d'enseignement en milieu difficile, et qui se matérialiserait par un surinvestissement, manifeste dans les pratiques de l'enseignant, de ce qui relèverait des contraintes situationnelles et dispositionnelles par rapport aux autres échelles possibles.

Rodica Ailincăi, Maurizio Ali et Sophie Alby fondent également leur étude, intitulée « *Epistemic Activities, Schooling and Parenting Styles : A case Study in French Guiana Rural Context* » sur l'analyse d'interactions. Leur recherche s'inscrit cependant dans une démarche ethnographique et éco-systémique volontairement menée en dehors de l'espace scolaire. Postulant, en effet, que les pratiques éducatives des parents, non seulement, se situent à l'interface de l'environnement social des enfants et de leurs performances scolaires, mais qu'elles jouent également un rôle prépondérant dans la réussite scolaire, les auteurs s'intéressent de fait aux schémas interactifs parents-enfants, au sein de quatre communautés culturelles et linguistiques minoritaires de Guyane française, les Teko, les ALukus, les Laotiens et les Haïtiens. La démarche comparative qu'ils exploitent évacue la référence à toute idée d'une « norme » préexistante. À partir de l'observation d'interactions au cours de pratiques quotidiennes d'une part, et dans le cadre d'activités à visée scientifique expérimentale « imposées » par les chercheurs, d'autre part, l'objectif final est de dégager d'éventuelles tendances générales et spécificités à partir de la mise en contraste des résultats observés au sein des seize dyades parents-enfants. Les auteurs s'interrogent en particulier sur le fait qu'il puisse y avoir des schémas dominants communs au sein d'un même groupe socio-culturel et d'éventuelles similitudes subsumant les communautés socio-culturelles dès lors qu'il s'agit de tâches perçues comme ayant une visée scolaire. L'article se détache ainsi de l'étude plus classique de l'incidence des paramètres socio-culturels sur les pratiques, de quelque nature qu'elles soient, en milieu scolaire. Il est particulièrement intéressant de constater ainsi la possible influence, dans un mouvement de circularité, de l'école sur les pratiques interactionnelles familiales.

Parmi les domaines convoqués par la *contextualisation*, le cadre socio-historique est considéré comme propice à éclairer certaines problématiques didactiques actuelles observées dans différents contextes, postcoloniaux notamment mais pas uniquement. C'est d'un point de vue situé historiquement que **Marie Cézard-Leyral** ancre sa contribution intitulée « *Au service des langues et de leur enseignement : l'humanisme plurilingue de Jacques Bourgoing* ». En focalisant son attention sur ce « fervent promoteur des langues » et son œuvre, l'auteure montre comment, au 16^e siècle, le plurilinguisme de la Renaissance a pu être valorisé de façon novatrice par les humanistes de cette époque. Elle évoque donc en particulier Jacques Bourgoing en ce qu'il a pu, à travers son dictionnaire inachevé *De origine* mais également à travers la fondation de son Académie, promouvoir une « politique éducative globale » et une véritable vision égalitaire des langues, anciennes (à commencer par l'hébreu, langue-mère, mais bien entendu aussi le latin et le grec) comme vernaculaires (français, italien, espagnol), tout en étant conscient de l'évolution de leur fonctions respectives. Rédigé en latin, *De origine* traite des rapports entre langues anciennes et vernaculaires, se présentant comme un « répertoire étymologique de mots français accompagnés de leurs équivalents italiens et espagnols ». Il promeut également un enseignement en français, les langues anciennes devant trouver leur place mais en tant que langues étrangères. La démarche de Marie-Cézard-Leyral est incontestablement inédite. Outre le fait qu'elle livre une analyse d'un ouvrage, jamais réédité depuis le 16^e siècle et dont elle est la première traductrice, elle propose une lecture d'un arrière-fond historique éclairant, montrant qu'à cette époque déjà « le rapport entre les langues excéd[ait] le domaine linguistique pour occuper le terrain du savoir et de sa transmission, donc de l'éducation ».

C'est également à travers un prisme historique, mais en empruntant un point de vue épistémologique, que **Hervé Ferrière** et **Salah Thomas** proposent une étude portant sur « *Les anthropolithes de Guadeloupe : un exemple de la culture matérielle locale pour l'enseignement des sciences, de la philosophie et de l'histoire* ». Les auteurs livrent ici une étude approfondie de la façon dont les scientifiques et savants du début du 19^e siècle se sont emparés de différentes

questions relatives aux anthropolithes, « squelettes d'"amériindiens" emprisonnés dans un grès corallien », dont le premier fut vraisemblablement découvert en 1804, en pleine période de rétablissement de l'esclavage. Bien que relativement méconnus de nos jours, ceux-ci participent de l'histoire des sciences en ce qu'ils contribuèrent aux grandes controverses, occidentales, anthropologiques et biologiques de cette époque (Origine et évolution de l'espèce humaine ? Existence d'une unique espèce humaine ou de « races » différentes ?). Cessant de susciter la curiosité, ils furent ensuite l'objet d'études en géologie, exclusivement axées sur les roches qui entourent les squelettes et en faisant abstraction de ceux-ci ! Les anthropolithes, après avoir été longtemps ignorés sont à nouveau convoqués dans le contexte de « débats actuels se réclamant d'une pseudo-légitimité scientifique » (thèse créationniste, diluvienne). L'un des anti-créationnistes, parmi ceux ayant réfuté cette position, évoque alors « un rapport des excavateurs », témoins directs de la découverte, et n'ayant pourtant jamais été cités pendant les grands débats du début du siècle. En reprenant les éléments de ce rapport, Hervé Ferrière et Salah Thomas mettent en évidence la très grande richesse de ces témoignages directs, d'un point de vue anthropologique. Pour les auteurs, il s'agit désormais de réfléchir à la façon d'introduire ces objets dans « la construction d'un enseignement contextualisé des sciences, de la philosophie et de l'histoire ». Cette contribution offre une perspective diachronique intéressante de la façon dont a pu se matérialiser l'opposition entre « centre et périphérie », thématique particulièrement centrale au sein des travaux de notre laboratoire, en montrant non seulement les processus de dépossession d'objets culturels locaux, acculturés puis acclimatés et exploités pour alimenter les réflexions occidentales sur des thématiques universelles, et d'autre part comment les « savoirs locaux » ont été complètement ignorés alors même qu'ils pouvaient éclairer de façon limpide les « mystères » posés à la science occidentale.

C'est avec beaucoup de plaisir que nous vous proposons cette nouvelle livraison de *Contextes et Didactiques* en vous en souhaitant bonne lecture.

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bednarz, N., Lajoie, C, Maheux, J.-F. et Saboya, M. (2018). Contextualiser pour enseigner les mathématiques : un enjeu de formation. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 23, 69-105.
- Blanchet, P. (2009). « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? *Le Français à l'université*. 14^e année, 2, 2-3.
- Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. *Contextes et didactiques*, 7, 8-14. Disponible en ligne : <https://www.contextesetdidactiques.com/484>. Récupéré le 8 avril 2018.
- Blanchet, P., Moore, D. et Asselah-Rahal, S. (dir.) (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines, AUF.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Brousseau, G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 4(2), 165-198.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bru, M. (2004). Prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 63-76). Paris : INRP.
- Cariou, J.-Y. (2015). Une démarche d'investigation contextualisée comme levier pour l'apprentissage de concepts scientifiques universels. Dans A. Delcroix, J.-Y. Cariou, H.

- Ferriere, et B. Jeannot-Fourcaud (dir.), *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches* (p. 135-160). Paris : L'Harmattan.
- Cariou, J.-Y., Ferrière, H., Delcroix, A. et Jeannot-Fourcaud, B. (2015). Introduction. Dans A. Delcroix, J.-Y. Cariou, H. Ferriere, et B. Jeannot-Fourcaud (dir.), *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches* (p. 9-24). Paris : L'Harmattan.
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaeth (dir.), *Actes du colloque international « Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »* (p. 111-124). Paris : Université Paris Sorbonne, FIPF.
- Castellotti, V., Debono, M. et Pierozak, I. (2017). Contextualisations didactiques et didactologiques. Suite du débat Réponse à l'article de Philippe Blanchet dans le n°7 de la revue « Contextes et Didactiques ». *Contextes et Didactiques*, 9, 96-105. Disponible en ligne : <https://www.contextesetdidactiques.com/371>. Récupéré le 27 avril 2018.
- Clerc, S., De Pietro, J. F., Dreyfus, M., Rispaïl, M. et Wharton, S. (2012). Conclusion : sociolinguistique et sociodidactique des langues en contact. Dans M. Dreyfus et J. M. Prieur (dir.), *Hétérogénéité et variation : perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques* (p. 313-331). Paris : Michel Houdiard.
- Clot, Y. et Béguin, P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 1/2. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/activites/1237>. Récupéré le 3 avril 2018.
- Coñaniz, A. (2004). Apprendre en milieu plurilingue : approche écodidactique. Dans M. Latchoumanin (dir.), *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'Océan Indien* (p. 189-211). Paris, Saint-Denis de La Réunion : Karthala, Université de La Réunion.
- Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie*, 5, 109-118.
- Cortier, C. et Puren, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile. *Repères*, 38, 63-80.
- Dabène, M. et Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La lettre de l'AIRDF*, 42, 10-13.
- Debono, M. (2014). La contextualisation, une dynamique glocalisante ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements. Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaeth (dir.), *Actes du colloque international « Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »* (p. 125-139). Paris : Université Paris Sorbonne/FIPF. Disponible en ligne : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf. Récupéré le 12 avril 2018.
- Debono, M. et Pierozak, I. (2015). Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 12(1), 23-53. Disponible en ligne : http://acedle.org/old/IMG/pdf/3__M-Debono_et_I-Pierozak.pdf. Récupéré le 12 avril 2018.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L.-F. Prudent (dir.), *Contextualisation didactique : Approches théoriques* (p. 141-188). Paris : L'Harmattan.
- Fleury, P. (2015). Influence(s) du contexte géographique en sciences physiques sur la construction d'un concept scientifique au lycée. *Contextes et Didactique*, 6, 62-76.

- Disponible en ligne : <https://www.contextesetdidactiques.com/595>. Récupéré le 5 mars 2018.
- Forissier, T. (2015). Conceptions d'étudiants scientifiques de Guadeloupe sur l'Observation de l'Orientation de la lune et des saisons climatiques. Dans A. Delcroix, J.-Y. Cariou, H. Ferriere et B. Jeannot-Fourcaud (dir.), *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches plurielles* (p. 163-187). Paris : L'Harmattan.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Galisson, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. *Revue Française de pédagogie*, 108, 25-37.
- Garneau, S. (2015). Les défis de la théorisation ancrée. Échelle d'observation et échelle de contextualisation dans l'analyse de récits biographiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), 6-28.
- Hauw, D. (2002). Enseignement et apprentissage. Une vision située. *EPS*, 298, 54-57.
- Jeannot-Fourcaud, B., Delcroix, A. et Poggi, M.-P. (2014). Introduction. Dans B. Jeannot-Fourcaud, A. Delcroix et M.-P. Poggi (dir.), *Contextes, effets de contexte et didactiques des langues* (p. 9-36). Paris : L'Harmattan.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. et Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et sociétés*, 4(2), 29-56.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Gal, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil*. Thèse de doctorat non publiée : Université européenne de Bretagne, France. Disponible en ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/64/86/PDF/theseLeGal.pdf>. Récupéré le 10 avril 2018.
- Lenoir, Y. et Tupin, F. (2011). Revisiter la notion de situation : approches plurielles. *Recherches en éducation*, 12, 4-11.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
- Mercier, A. (2015). Pour une didactique contextuelle, quelques exemples en mathématiques. *Contextes et Didactiques*, 6, 19-39. Disponible en ligne : <https://www.contextesetdidactiques.com/571>. Récupéré le 3 mars 2018.
- Mercier, A. (2008). Pour une lecture anthropologique du programme didactique. *Éducation et didactique*, 2(1), 7-40.
- Merlo-Leurette, S. et Forissier, T. (2009). La contextualisation dans l'enseignement des sciences et techniques en Guadeloupe. *Grand N*, 83, 19-27.
- Orange, C. (2013). *L'apprentissage des sciences : entre contextes et abstraction ?* Dans F. Anciaux, T. Forissier et L.-F. Prudent (dir.), *Contextualisations Didactiques. Approches théoriques* (p. 189-224). Paris : L'Harmattan.
- Poggi, M.-P. et Moniotte, J. (2011). Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? *Éducation et Didactique*, 5(1), 29-44.
- Rispail, M. (1998). *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral*. Thèse de doctorat non publiée : Université de Grenoble 3, France.
- Rispail, M. et Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 65-69). Montréal, Paris : Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des Archives Contemporaines.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et formation*, 57, 39-50.

- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007a). *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007b). Agir ensemble : l'action didactique conjointe. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (p. 14-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Traoré, K. et Bednarz, N. (2008). Mathématiques construites en contexte : une analyse du système de numération oral utilisé par les Siamous au Burkina Faso. *Nordic Journal of African Studies*, 17(3), 175-197.
- Treignier, J. (1999). De GLO à VARIA. 20 ans de recherches en didactique de l'oral par l'Unité de Recherche Français Premier Degré de l'INRP. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 20, 43-55.
- Urgelli, B. (2009). *Les logiques d'engagement d'enseignants face à une question socioscientifique médiatisée*. Thèse de doctorat non publiée : Université de Lyon, ENS-LSH, France. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00555072/document>. Récupéré le 15 avril 2018.
- Van Wissen, A., Kamphorst, B. et Van Eijk, R. (2013). A Constraint-Based Approach to Context. Dans P. Brézillon, P. Blackburn et R. Dapoiny (dir.), *Modeling and Using Context, Volume 8175* (p. 171-184). Berlin, Heidelberg : Springer.
- Wharton, S. (2007). Langues parentes, didactiques contextuelles. Dans A. Carpooran (dir.), *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan indien. Interrogations, applications, propositions...* (p. 111-124). Paris : Éditions des archives contemporaines.