

Contextualisation didactique : un concept en tension ?

Antoine DELCROIX

Université des Antilles – CRREF (EA 4538)

Résumé

Cet article propose un point d'étape dans des réflexions se poursuivant depuis une dizaine d'années notamment au sein du centre de recherches et de ressources en éducation et formation, unité de recherche de l'université des Antilles. D'un côté, le regard est porté sur la pluralité des contextes intervenant dans les questions d'apprentissage et d'enseignement et les modélisations associées. De l'autre, le concept de contextualisation didactique est réinterrogé en relation avec certaines tensions qui le concernent. En les analysant dans le cadre d'une modélisation transpositive, il est montré d'une part que ces tensions concernent essentiellement les contextualisations faibles et d'autre part les limites des contextualisations effectivement pratiquées dans le système éducatif français.

Mots-clés

Contexte, contextualisation didactique, transposition, modélisation, effet de contextes.

Abstract

This article proposes a viewpoint about reflections that have been going on for ten years, particularly in the research and resource center for education and training, a research unit at the University des Antilles. Firstly, the focus is set on the plurality of contexts involved in learning and teaching issues and associated modeling. Secondly, the concept of didactic contextualization is re-examined in relation to certain tensions that concern it. By analyzing them in a transpositive model, it is shown on the one hand that these tensions concern essentially the weak contextualizations and on the other hand the limits of the contextualizations actually practiced in the French educational system.

Keywords

Context, didactic contextualization, transposition, modeling, contexts's effect.

1. Introduction

À la fin des années 2000, un groupe d'enseignants-chercheurs issus de disciplines différentes, basé à ce qui était à l'époque l'institut universitaire de formation des maîtres de Guadeloupe, a perçu qu'un des points qu'ils partageaient était l'étude des effets du contexte externe au système éducatif sur ce système, et notamment sur l'apprentissage dans chacune de leur discipline. Ainsi introduit, l'acte de naissance de ce qui allait devenir en 2010 le centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF) reste imprécis, notamment parce que le terme « contexte » possède de multiples acceptions. Comme le souligne Forissier (2019), Bazire et Brézillon (2005) font état de plus de 150 acceptions de ce terme.

Nous n'envisageons pas ici de proposer une nouvelle approche du contexte – un livre n'y suffirait pas – mais juste de pointer quelques éléments qui s'y rattachent et revisiter quelques autres concepts s'inscrivant dans le champ de la contextualisation didactique, tels que développés par Delcroix, Forissier et Anciaux (2013). Dans un premier temps, nous rappellerons combien les contextes (ou bien les paramètres liés au contexte, pour ceux qui tiennent à l'emploi au singulier de ce mot) sont nombreux et en interaction dans les situations d'apprentissage ou d'enseignement. Dans un deuxième temps, nous questionnerons le concept de contextualisation didactique, autour de deux interrogations : la contextualisation peut-elle être définie comme une adaptation d'une proposition d'enseignement élaborée dans un contexte donné à un autre contexte ? Cette première interrogation induit la seconde : comme l'adaptation (des programmes, des manuels) se fait souvent de manière descendante – d'une instance centrale vers une instance décentralisée, d'un État vers ses subdivisions administratives, de pays ou groupes de pays décrits comme plus développés vers des pays supposés moins développés, d'un enseignant vers ses élèves – la contextualisation n'encourt-elle pas le risque d'être vue comme la perpétuation de l'idéologie (dominante) des premiers sur les seconds, dissimulée sous de nouveaux habits ? Enfin, nous porterons notre regard sur une discussion autour de la robustesse du modèle transpositif de la contextualisation didactique, tel qu'il a été introduit par Blanchet (2009), en se basant sur les sciences de la communication et les sciences du langage et complété par Delcroix et al. (2013), en particulier pour l'enseignement des sciences et techniques, comme une réponse aux interrogations formulées dans la partie qui précède.

Les éléments de réflexion développés ci-dessus s'inscrivent en prolongement d'une suite d'apports initiée par l'ouvrage collectif dirigé par Anciaux, Forissier et Prudent (2013), exposant notamment une première proposition de modélisation des phénomènes de contextualisation issue des travaux du CRREF. Un article de Blanchet en 2016 et la réponse de Castellotti, Debono et Pierozak en 2017, centrés sur le concept de contextualisation didactique, contribuent fortement à la réflexion développée ici, qui se nourrit, également de travaux doctoraux et d'habilitation à diriger les recherches développées au sein du CRREF. En ce sens, ce texte se veut également être un salut aux travaux de docteurs de l'université des Antilles (De Lacaze, 2015 ; Anjou, 2018 ; Mégie, 2018 ; Odacre, 2018, Mounsamy, 2019), de doctorants (Chartofylaka, voir : Chartofylaka, Anciaux, Candau, Jeannot-Fourcaud, Carignan et Saint-Pierre, 2018), ou de maître de conférences qui – dans le cadre de leur habilitation à diriger les recherches (Anciaux, 2013 ; Forissier, 2019) – ont aidé l'auteur à mieux comprendre les mécanismes liés à la contextualisation. Ces apports sont croisés avec quelques points de vue issus d'une littérature de plus en plus abondante sur les questions de relations entre contextes et éducation, sans que l'auteur puisse prétendre avoir été exhaustif.

2. De la pluralité des contextes

Dans cette partie, nous souhaitons revenir dans un premier temps sur l'opposition classique entre les contextes interne et externe à une situation, pour nous tourner ensuite vers une illustration de deux modèles particuliers. Nous souhaitons ici convaincre (s'il en était besoin) de l'inscription des travaux menés aux Antilles dans un courant puissant de réflexions sur la question des contextes dans l'enseignement... mais aussi que ce courant n'est pas en marge de champs de recherche en éducation plus « classiques ».

2.1. La coprésence du contexte interne et du contexte externe

Dans l'introduction de l'ouvrage qu'ils coordonnent en 2013, Anciaux et al. identifient, dans le champ de l'éducation, au moins deux contextes à l'œuvre. Le premier constitue le *contexte interne*, qu'ils qualifient également de « didactique », défini comme étant « celui de l'établissement, de la classe, de la discipline, des différents acteurs de la relation pédagogique, du savoir enseigné, souvent lié aux aspects institutionnels, politiques et éducatifs » (Anciaux et al., 2013 : 11). Le second, appelé *contexte externe* ou *périphérique*, est « relatif aux aspects sociologiques, écologiques et culturels de l'environnement » (Anciaux et al., 2013 : 11). Dans le même ordre d'idées, lorsque Delcroix et al. (2013) définissent dans le même ouvrage le concept d'*effets de contexte*, ils écrivent le mot contexte au singulier tout en notant immédiatement après qu'à la base de ce type d'évènement plusieurs contextes sont en jeu au travers d'« une mécompréhension, voire une méconnaissance du contexte de l'apprenant par le professeur, les programmes et les manuels scolaires, ou de celui du professeur et de l'école par l'apprenant » (Delcroix et al., 2013 : 147). Même si les acceptions prises pour qualifier ces deux types de contextes, externe et interne, ne se recouvrent pas totalement, ces deux contributions rejoignent de nombreuses autres approches. Par exemple, Van Wissen, Kamphorst et Van Eijk (2013) expriment l'idée d'interactions entre un ou des contextes internes, propres aux acteurs et un ou des contextes externes à ceux-ci. Cela rejoint également l'opposition faite par Lave (1988) entre l'*arena* et le *setting*. L'*arena* constituerait la part objective du contexte, celle qui s'impose – dans les questions d'apprentissage qui nous intéressent – aux apprenants et aux enseignants et qui ne serait pas modifiée par l'apprentissage. L'*arena* représenterait, en quelque sorte, les contraintes pesant sur la situation concernée. À l'inverse, le *setting* serait la part subjective du contexte, propre à chaque acteur de la situation. Ainsi, placés dans une même arena, des acteurs différents développeraient des settings différents, ou chacun d'entre eux verrait son setting initial remanié par la situation considérée de manière différente. Dans un ordre d'idées légèrement différent, Duranti et Goodwin (1992) expriment l'idée d'une interaction entre un *focal event* – il peut s'agir d'un évènement lié à une situation d'apprentissage – et un *field of action*, constituant le lieu (dans une acception à la fois matérielle et symbolique) où interagissent les acteurs de cet évènement, l'ensemble étant englobé dans un contexte plus général.

Un point d'accord entre les différents courants semble donc bien être cette existence, dans les situations d'apprentissage et d'enseignement, d'une interaction entre des facteurs plus externes aux acteurs – plus ou moins partagés par eux – et d'autres facteurs plus personnels à chaque acteur, même si les contours de chacun des termes de cette dichotomie peuvent différer en fonction des modèles considérés.

2.2. Des modèles pour décrire les situations d'enseignement et d'apprentissage

L'opposition entre le contexte externe et interne, si elle est efficace et opérationnelle pour décrire et comprendre bien des situations, est cependant insuffisante. De nombreux auteurs se sont donc attachés à décrire et modéliser les contextes (ou les différents éléments du contexte, pour les tenants du singulier) qui interviennent dans l'apprentissage. Nous renvoyons spécialement le lecteur à Bazire et Brézillon (2005), Anjou (2018) et Forissier (2019) pour des présentations détaillées de plusieurs définitions du concept de contexte et pour des analyses de différents modèles. Nous en retenons ici deux, que nous adaptons au cadre fixé pour cet article, qui est de considérer le contexte interne comme propre à chaque acteur. Pour un professeur, par exemple, nous acceptons l'idée que ce contexte interne soit formé de son *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1986) ou de son *épistémologie pratique* (Brousseau, 1998) ou encore de ses *dispositions incorporées* (Bourdieu, 1980 ; Lahire, 1998) et, en particulier, de ses conceptions sur le contexte externe. Pour un élève, le contexte interne peut être constitué de son *déjà-là* ou *déjà-su* (Verret, 1975) ou de ses dispositions incorporées.

Le premier modèle, dû à Sauvage-Luntadi et Tupin (2012) et dont nous proposons ici une version modifiée et simplifiée, s'intéresse à l'action du professeur et, en particulier, aux degrés de liberté qu'il possède au regard des éléments contextuels. Il exprime l'idée d'un emboîtement de contextes, ou plutôt de plusieurs échelles classiques : le microcontexte, qui est pour nous celui de la classe ou de l'établissement, le mésocontexte, qui peut être l'échelon territorial dans lequel se déroule la situation, et le macrocontexte (celui de la société en général ou de l'État). Cette modélisation, qui décompose en quelque sorte l'arena, est efficace pour décrire les contraintes qui pèsent sur le professeur. Ces trois échelons contextuels peuvent se subdiviser en plusieurs sous-composantes. Par exemple, d'un premier côté, les prescrits applicables dans un microcontexte donné sont-ils définis au niveau macrocontextuel ou au niveau mésocontextuel ? D'un autre côté, les concepts ou notions étudiées sont-ils indépendants des niveaux contextuels ou bien leur contextualité est-elle importante ?

Ainsi, dans les travaux d'Odacre (2018) sur l'enseignement des sciences de gestion en classe de brevet de technicien supérieur en Guadeloupe, les professeurs contextualisent en prenant des exemples locaux à des fins motivationnelles. Ils agissent ainsi sur le microcontexte. Cependant, ces exemples peuvent les amener à évoquer des lois et règlements fiscaux ou comptables en vigueur en Guadeloupe (mésocontexte), mais non à l'échelle générale de la France (macrocontexte). Il en est ainsi de la taxe à la valeur ajoutée : des taux différents, des exonérations différentes n'engendrent que des modifications mécaniques des règles de calcul, mais comprendre le principe et les effets réels sur l'économie de dispositifs comme la TVA non perçue (mais néanmoins) récupérable est plus ardu¹. Un autre exemple est formé par l'octroi de mer, frappant les importations et dont un des buts déclarés est de protéger l'économie locale. Ce dispositif, dont l'efficacité réelle est discutée, est profondément ancré dans l'histoire du territoire et demeure une ligne de fracture dans le monde politique en Guadeloupe : il peut donc exister une interaction entre le contexte interne du professeur (au travers de son opinion sur l'octroi de mer) et l'enseignement qu'il délivre sur cet objet, s'il le délivre. En effet, les professeurs interrogés par Odacre en 2018 hésitent à faire entrer ses notions dans leur enseignement : les examens de BTS étant basés sur un programme national qui ne prend pas en compte ces particularités des Outre-mer, les professeurs déclarent craindre de défavoriser leurs élèves en parlant de ces éléments liés au contexte réglementaire local. Ainsi, le macrocontexte pèse fortement sur le microcontexte

¹ Ce dispositif est abrogé à compter de l'exercice fiscal 2019.

Le second modèle, que Forissier (2019) qualifie de modèle en fleurs ou pétales a été notamment introduit par Zimmermann, Lorenz et Oppermann (2007) et propose de décrire les entités ou objets au sein d'un contexte au travers de cinq champs ou catégories : les caractéristiques décrivant l'entité (*individuality*) ; les activités (*activities*) qui impliquent l'objet, à comparer aux *field of actions* de Duranti et Goodwin (1992) ; le temps et le lieu que nous rapprochons respectivement de la chronogenèse et de la mésogenèse (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000) ; les relations que l'entité peut établir avec une autre entité au sein du milieu, que nous voyons en relation avec la topogenèse. Nous pensons qu'une version simplifiée de ce modèle décrit bien la manière dont Megie (2018) envisage la contextualisation pédagogique (Delcroix et al., 2013) dans son étude portant sur une comparaison des interactions didactiques en éducation physique et sportive en Martinique et en Haïti à l'école primaire. Le professeur, pour contextualiser son action pédagogique, prélève trois types d'*informations* liées aux contextes, selon le principe de la modélisation en fleur : le macrocontexte représenté ici notamment par le prescrit national ; l'environnement régional (mésocontexte), avec par exemple les activités physiques et sportives possibles dans cet environnement et ancrées socioculturellement. Cet environnement interagit avec le contexte de la classe ou de l'établissement scolaire (microcontexte) par exemple au travers des contraintes matérielles. À propos de ces trois types d'information, Megie (2018) parlera d'actes de contextualisation respectivement institutionnels, culturels et didactiques. Ces informations prélevées dans le contexte sont moins organisées dans une hiérarchie descendante que pour l'exemple de l'enseignement des sciences de gestion en BTS, parce que la sanction d'un examen national n'existe pas. Ainsi, dans cet exemple, une modélisation par le modèle de Zimmermann nous semble plus pertinente.

La présentation faite ici de ces modèles n'en souligne probablement pas assez la dynamique qui se révèle lors des interactions. Comme dans le modèle de Lave (1988), les contextes internes des acteurs de la situation d'apprentissage, ou plutôt leurs conceptions, sont remaniés que cela se déroule lors d'un stage en entreprise (conceptions par rapport l'exercice d'un métier) par la confrontation avec le monde professionnel (Odacre, 2018) ou lors d'échanges avec d'autres apprenants sur un même objet d'étude (Forissier, Bourdeau et Fécil, 2014 ; Anjou, 2018). Nous revenons plus loin sur ce deuxième cas de figure.

3. La contextualisation didactique : un concept en tension

La description et la modélisation des phénomènes liant contextes, apprentissages et enseignements nécessitent de s'entendre sur une acception des termes les concernant, si possible dégagée des approches idéologiques ou institutionnelles. Le premier concept est celui de contextualisation didactique pour lequel nous discutons de deux malentendus sur lesquels nous nous penchons successivement.

3.1. Le premier malentendu : la contextualisation pensée comme une adaptation

Penser la question de la contextualisation (didactique) comme étant une adaptation d'une proposition d'enseignement élaborée dans et pour un contexte donné à un autre contexte est une acception relativement naturelle et souvent rencontrée. Cette adaptation s'opère le plus souvent de manière descendante, du « centre » vers la « périphérie ». La contextualisation (didactique) serait alors l'action de produire ces adaptations, qu'elle soit directement le fait de l'institution, demandée au professeur par l'institution (noo-contextualisation), ou produite par le professeur dans le cadre de sa « liberté pédagogique » (contextualisation pédagogique) en s'appuyant sur la *sensibilité au contexte* éventuelle des prescrits (Odacre, 2018).

Comme usage de cette acception, on peut relever l'emploi très fréquent du terme contexte et de ses dérivés dans les instructions officielles françaises. Par exemple, un arrêté ministériel du 9 février 2017 s'intitule « adaptation des programmes nationaux » d'enseignement d'histoire et de géographie des cycles de consolidation (cycle 3) et des approfondissements (cycle 4) pour les départements et régions d'outre-mer »² (cf. Figure 1) et organise le tableau présentant lesdites adaptations en trois colonnes (cf. Figure 2) : la première rappelle le « programme national » et les « repères annuels de programmation », la seconde s'intitule « contextualisation » et la troisième indique les « ajouts et substitutions » à opérer.

Programmes d'enseignement

Adaptation des programmes nationaux d'enseignement d'histoire et de géographie des cycles de consolidation (cycle 3) et des approfondissements (cycle 4) pour les départements et régions d'outre-mer

NOR : MENE1704297A
arrêté du 9-2-2017 - J.O. du 2-3-2017
MENESR - DGESCO MAF 1

Vu code de l'éducation, notamment article D. 311-5 ; arrêté du 9-11-2015 ; avis du CSE du 26-1-2017

Article 1 - Les instructions relatives à l'adaptation des programmes d'enseignement d'histoire et de géographie des cycles de consolidation (cycle 3) et des approfondissements (cycle 4) pour les départements et régions d'outre-mer (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Mayotte, Réunion) sont fixées conformément aux annexes du présent arrêté.

Article 2 - Les dispositions du présent arrêté entrent en application à la rentrée scolaire 2017.

Article 3 - La directrice générale de l'enseignement scolaire est chargée de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 9 février 2017

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
La directrice générale de l'enseignement scolaire,
Florence Robine

Annexe 1

➤ DROM - Adaptation du programme d'histoire et géographie de cycle 3

Annexe 2

➤ Adaptation du programme d'histoire et géographie de cycle 4

Figure 1 : Arrêté ministériel du 9 février 2017

Cet arrêté lie donc intimement les concepts d'adaptation et de contextualisation. Pour le thème 1 « Et avant la France ? » (cf. Figure 2) figurant dans les repères de programmation du programme national, l'institution demande de présenter, comme éléments de contextualisation pour les Antilles et la Guyane, « les premières traces d'occupation des territoires ultramarins en veillant à les situer dans le temps long et la pluralité des héritages », à partir d'« un site significatif ou d'un objet symbolique de l'espace proche ». Ainsi, la contextualisation est ici présentée comme le recours à des éléments de l'environnement de l'élève (le contexte externe, pour reprendre la dichotomie présentée plus haut) pour illustrer le concept à investiguer, appelé ici « thème » qui, lui, n'est pas modifié.

² Disponible à : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114079. Consulté le 11 août 2019.

En l'absence d'indications sur les « ajouts ou substitutions » à opérer, le statut des éléments de contextualisation peut cependant paraître rester marqué, d'une part, par une hésitation sur l'ampleur quantitative des contextualisations à opérer (partir d'un « site significatif », d'un « objet symbolique » ; étudier « les traces archéologiques ») et, d'autre part, par des précautions sur la manière de faire : le professeur doit veiller à la « pluralité des héritages » et à « s'appuyer sur des études actualisées », ce qui peut ressembler à une double méfiance. D'un côté, il ne faut pas oublier l'histoire nationale, et de l'autre l'enseignement contextualisé doit se baser sur des travaux validés scientifiquement. Pourquoi émettre de telles craintes, précisément pour les éléments de contextualisation ? Tout enseignement ne doit-il pas être basé sur des connaissances actualisées et scientifiquement valides ?

Annexe 1 – DROM - Adaptation du programme d'histoire et géographie de cycle 3

HISTOIRE

Classe de CM1		
Programme national Repères annuels de programmation	Contextualisation	Ajouts ou substitutions
<p>Thème 1 Et avant la France ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles traces d'une occupation ancienne du territoire français ? • Celtes, Gaulois, Grecs et Romains : quels héritages des mondes anciens ? • Les grands mouvements et déplacements de populations (IV-X^e siècles). • Clovis et Charlemagne, Mérovingiens et Carolingiens dans la continuité de l'empire romain. 	<p>En partant d'un site significatif ou d'un objet symbolique de l'espace proche, on présente les premières traces d'occupation des territoires ultramarins en veillant à les situer dans le temps long et la pluralité des héritages.</p> <p>Pour les Antilles et la Guyane, on étudie les traces archéologiques et culturelles laissées par les premières populations amérindiennes, en veillant à s'appuyer sur des études actualisées.</p> <p>Pour Mayotte et la Réunion, occupés tardivement, ce thème est l'occasion de faire découvrir les sites et méthodes archéologiques à l'échelle locale.</p>	
<p>Thème 2 Le temps des rois</p> <ul style="list-style-type: none"> • Louis IX, le « roi chrétien » au XIII^e siècle. • François Ier, un protecteur des Arts et des Lettres à la Renaissance. • Henri IV et l'édit de Nantes. • Louis XIV, le roi Soleil à Versailles. 		<p>Dans la colonne, « Démarches et contenus d'enseignement » du programme, ajouter après « dont le peuplement repose notamment sur le déplacement d'Africains réduits en esclavage » :</p> <p>« Cette présentation du premier empire colonial français, axée sur l'espace de vie des élèves de La Réunion, des Antilles et de la Guyane, contribue en à fixer quelques repères spatiaux et chronologiques forts (conquête, peuplement, exploitation, Code Noir...).</p> <p>Pour Mayotte, ces repères s'inscrivent dans le cadre du développement de la civilisation swahilie qui s'implante à partir du VIII^e siècle et la mise en place des sultanats ».</p>
<p>Thème 3 Le temps de la Révolution et de l'Empire</p> <ul style="list-style-type: none"> • De l'année 1789 à l'exécution du roi : Louis XVI, la Révolution, la Nation. • Napoléon Bonaparte, du général à 		<p>Ajouter dans ce thème la puce : « Mon espace au temps de la Révolution et de l'Empire ».</p> <p>Dans la colonne, « Démarches et contenus d'enseignement » du programme, ajouter : « À l'aide de quelques documents concrets, pouvant relever de la littérature de jeunesse, on</p>

© Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche > www.education.gouv.fr

Figure 2 : Extrait de l'annexe 1 du 9 février 2017

Ainsi, d'une part, ce qui est appelé ici contextualisation reste très encadré, et comme entaché d'un soupçon sur l'exigence scientifique associée à sa réalisation par les acteurs de terrain. D'autre part, cette forme de contextualisation ne propose pas de réinterroger la pertinence du programme national au regard des contextes considérés. À cet égard, elle peut être qualifiée de faible (Delcroix et al. 2013). Si la question posée (« Avant la France ? ») est très pertinente aux Antilles, elle ne se pose pas dans les mêmes termes que dans l'Hexagone (et encore faudrait-il savoir si elle se pose dans les mêmes termes dans *tout* l'Hexagone...). Ainsi, l'adaptation proposée par l'arrêté de 2017 ne satisfait pas au principe énoncé par Blanchet (2016) pour lequel :

« *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 (car il s'agit pour moi d'étudier des pratiques sociales) » (Blanchet, 2016 : 2).

Contextualiser revient donc à opérer, comme le note Blanchet en 2009, une forme particulière de transposition (Verret, 1975) sensible au contexte, mais la question reste posée du « centre de la focale ». Ainsi, dix ans plus tard, Forissier (2019) peut affirmer, à la lumière de travaux portant notamment sur la didactique des sciences de la vie et de l'éducation au développement durable (Merlo-Leurette et Forissier, 2009 ; Forissier, 2015 ; De Lacaze, Forissier et Parent ; 2019), que :

« Contextualiser, c'est participer, avec l'ensemble des acteurs de la transposition, à un processus collectif de transformation de la contextualité des savoirs. La contextualité est induite par la dimension contextuelle des conceptions exprimées ou implicites de chacun des acteurs » (Forissier, 2019 : 148).

Il reste, probablement, à questionner plus avant le concept de contextualité des savoirs, introduit notamment par Kerneis et Santini (2015), mais l'apport de Forissier (2019) consiste indéniablement à remarquer que, dans les questionnements relevant de la contextualisation didactique, les acteurs sont aussi amenés à s'interroger sur le « centre de la focale », interprété ici comme constituant les savoirs, le texte « lui-même ». C'est ce qui permet de réinterroger le deuxième écueil que nous abordons maintenant tout en notant, dès à présent, que contextualiser, ce n'est « surtout pas » qu'adapter.

3.2. Le deuxième malentendu : la contextualisation pensée comme consentie par la noosphère ou comme masquant des volontés politiques ou économiques

Les contextualisations décrites comme faibles, celles qui ne questionnent pas la contextualité des savoirs pour reprendre l'expression rappelée ci-dessus, encourent le risque de paraître comme ancrée dans « une épistémologie sauvant coûte que coûte le “texte”, ou la dimension sémiotique plus globalement » (Castellotti, Debono et Pierozak, 2017 : 99). Une autre manière de décrire ce risque, serait de dire que les travaux portant sur la contextualisation didactique restent « au milieu du chemin » en ne remettant pas en cause les savoirs – ou plutôt, la prééminence de savoirs issus principalement du monde occidental – ainsi que les méthodes de transmission de ces savoirs. C'est ce qu'affirment Castellotti et al. (2017 : 101), pour le cas de la diffusion des langues, qui s'effectuerait « au moyen des “bonnes pratiques / méthodologies / ingénieries” communicatives qui, aussi contextualisées soient-elles, s'imposent aux “locaux contextualisés” qu'elles ambitionnent d'aider ». D'un certain point de vue, cette critique formulée à l'encontre des démarches contextualisatrices ou contextualisantes pourrait être mise en regard des propos de Jules Ferry lorsqu'il déclarait le 28 juillet 1885, dans un débat parlementaire resté célèbre, « Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures »³. Si l'excuse d'un contexte historique a parfois été prise pour expliquer les propos de Jules Ferry, nous préférons suivre Clemenceau, cité par Manceron (2005), qui s'interrogeait sur les « [...] crimes atroces, effroyables [...] commis au nom de la justice et de la civilisation » lors des guerres coloniales. Peut-on exonérer totalement les décideurs politiques et la noosphère éducative actuels d'une vision idéologique très européenocentrée, convaincue de la supériorité de la civilisation et des savoirs occidentaux ?

³ Voir : <http://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-discours-parlementaires/jules-ferry-28-juillet-1885>.

Sans revenir au discours de Dakar, prononcé par Nicolas Sarkozy, alors chef de l'État, le 26 juillet 2007⁴, l'analyse de l'évolution du code de l'éducation nourrit quelques questionnements, que Gardin (1975) relate sur l'exemple de l'élaboration de la loi Deixonne portant sur l'enseignement des langues régionales. Les propositions initiales, venues de députés élus des régions concernées et d'organisations politiques de gauche, faisaient du droit à l'enseignement des langues régionales une « conquête politique et sociale » (Gardin, 1975 : 34). Par exemple, « la proposition de résolution tendant à inciter le gouvernement à prendre les arrêtés et mesures nécessaires à la conservation de la langue et de la culture bretonne », datée de 1947, indiquait « que l'emploi de la langue bretonne soit recommandé aux maîtres des écoles primaires de ces départements [bretons] chaque fois qu'il peuvent en tirer profit pour leur enseignement » (Gardin, 1975 : 31). Bien entendu, on pourrait reprocher aux députés bretons, ou à leurs homologues catalans, de n'envisager que les langues de leur région et donc d'oublier en particulier les langues des Outre-mer, ou encore de posséder une vision étroitement régionaliste. Cette dernière question pourrait faire l'objet d'un autre débat, notre point étant ici d'observer que la version finale de la loi Deixonne indiquait :

« Tout instituteur qui en fera la demande pourra être autorisé à consacrer, chaque semaine, une heure d'activités dirigées à l'enseignement de notions élémentaires de lecture et d'écriture du parler local et à l'étude de morceaux choisis de la littérature correspondante. Cet enseignement est facultatif pour les élèves »⁵.

Comme le note Gardin, on passe d'une recommandation à un enseignement facultatif, dépendant des ressources disponibles, d'une volonté initiale des porteurs de projets qui faisait de cet enseignement un processus de démocratisation à un « luxe d'une société démocratisée » (Gardin, 1975 : 34), puisque, les langues régionales pouvaient « auparavant être considérées comme facteurs de division de la communauté ». (Gardin, 1975 : 34) Si la loi Deixonne est désormais abrogée, les nouvelles dispositions du code de l'éducation qui la remplace restent en retrait des propositions de loi des années 1947 et 1948 : actuellement, « les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement »⁶.

Finalement, les craintes de l'institution scolaire – d'un côté, un risque d'atteintes à la langue française et de l'autre, à l'unité nationale, porté par un enseignement contextualisé de l'histoire – ne sont-elles pas un peu du même ordre ? De manière plus générale, dépassant le cadre national, et dans une perspective de diffusion de savoirs dits occidentaux, Castellotti et al. (2017) posent la question sur les plans idéologiques et économiques. Selon ces auteurs, cette diffusion se ferait « de façon peu différente de ce que fait McDonald avec ses burgers à la sauce locale. La base du produit est la même, elle est conçue et pensée par la “maison mère”, mais sa réalisation *feint de prendre en compte* des habitudes, traditions, coutumes (souvent par ailleurs stéréotypées) locales pour tenter d'occulter une politique commerciale trop voyante » (Castellotti et al. : 101).

⁴ Si la phrase « Le drame de l'Afrique, c'est que l'homme africain n'est pas assez entré dans l'histoire » est restée la plus célèbre, les phrases qui la suivent peuvent aussi être rappelées : « Le paysan africain, qui depuis des millénaires, vit avec les saisons, dont l'idéal de vie est d'être en harmonie avec la nature, ne connaît que l'éternel recommencement du temps rythmé par la répétition sans fin des mêmes gestes et des mêmes paroles. Dans cet imaginaire où tout recommence toujours, il n'y a de place ni pour l'aventure humaine, ni pour l'idée de progrès. »

⁵ Disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000886638>. Consulté le 14 août 2019.

⁶ Article L312-11 du Code de l'éducation. Disponible en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?jsessionid=E6D1C7E62AB789F4B5D9AB1B8C1E6788.tp_lgfr42s_1?idArticle=LEGIARTI000027682806&cidTexte=LEGITEXT000006071191&categorieLien=id&dateTexte=. Consulté le 14 août 2019.

Au final, on pourrait craindre que toute tentative de contextualisation – même au sens donné par Forissier (2019) (« interroger la contextualité des savoirs ») – et, finalement, tout discours sur la contextualisation didactique encourrent le préjugé d’être vue comme des outils habiles de diffusion d’une pensée dominante. Qu’en est-il réellement ?

4. La robustesse du modèle transpositif de la contextualisation comme modèle d’analyse et de réponse aux tensions

Dans la question que nous posons ci-dessus, le concept de contextualisation didactique peut apparaître victime de l’étymologie du mot « contexte » et de l’acception commune qui en découle, qui en fait l’entourage du texte. Contextualiser préserverait le texte (le savoir) en l’éclairant par le contexte, mais sans nécessairement le questionner comme référence à valeur plus ou moins universelle. Cependant, le modèle transpositif de la contextualisation, affirmé par Blanchet (2009) et plus complètement décrit par Delcroix et al. (2013) montre une situation plus complexe, dont nous abordons deux aspects ci-dessous.

4.1. De la noo-contextualisation à la contextualisation curriculaire

Dans le modèle présenté par Delcroix et al. (2013), la noo-contextualisation (cf. Figure 3) désigne la transposition des savoirs, connaissances et valeurs (Forissier et Clément, 2003) qu’opère l’institution au regard de contextes souvent politiques et sociétaux, ou de ses contraintes internes de fonctionnement.

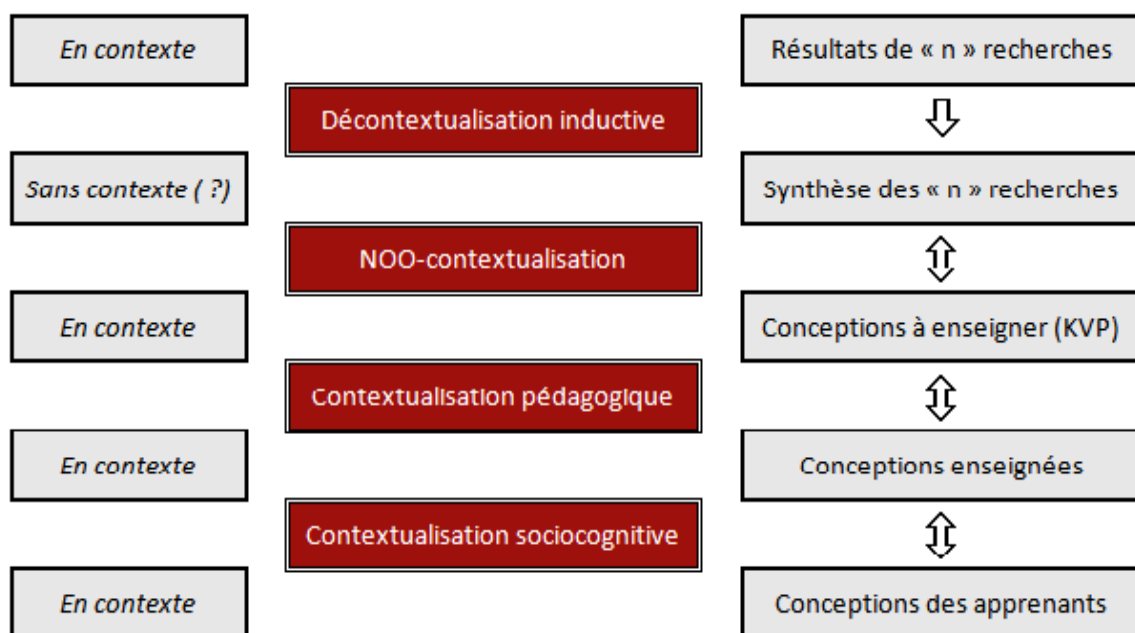


Figure 3 : La contextualisation didactique au sein d’une chaîne de transposition de conceptions simplifiée (d’après Delcroix et al., 2013)⁷

⁷ Nous renvoyons le lecteur à Delcroix et al. (2013) pour une description plus complète de ce modèle transpositif. La décontextualisation inductive est ici vue comme le processus conduisant à établir l’état de l’art sur une question scientifique à partir d’une synthèse des travaux la concernant, dans une société et à un moment donnés. Le concept de contextualisation pédagogique a été décrit plus haut à partir des travaux de Megie (2018), tandis que celui de contextualisation sociocognitive sera développé plus bas.

Cette noo-contextualisation peut être *faible* quand elle propose des adaptations relativement marginales des programmes comme nous l'avons observé plus haut pour les programmes d'histoire ou bien pour l'ouverture très encadrée pour l'ouverture aux langues régionales dans un pays qui ne reconnaît toujours pas la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Cette forme de contextualisation questionne peu la contextualité des savoirs et peut effectivement subir la double critique d'être une adaptation consentie par le centre à la périphérie ou d'être un moyen politique ou économique de maintenir le discours dominant.

Mais cette contextualisation peut également être plus *forte*. Par exemple, Mouraz, Fernandes et Morgado (2012) suggèrent que la contextualisation serait ou devrait être « associée à la territorialisation du curriculum proposé au niveau national » (Mouraz, Fernandes et Morgado : 34) et que ce concept marquerait « une forme de rupture avec les idéologies technocratiques et instrumentales qui séparent la conceptualisation, la planification et la conception des programmes d'étude, des processus d'application et d'exécution » (Mouraz, Fernandes et Morgado : 34). Bien entendu, ce type de contextualisation n'est pas à l'heure actuelle envisagée ou envisageable en France. En effet, le système d'enseignement y reste fortement centralisé et peine à reconnaître les dimensions particulières des territoires. C'est frappant pour la plupart des Outre-mer, mais cela se vérifie également dans l'Hexagone, ce que montrent, par exemple, les travaux de l'Observatoire de l'École Rurale (Alpe et Barthes, 2014), qui questionnent, entre autres, les parcours des élèves et leur possibilité d'accès à la culture, hors des zones urbaines. À fortiori, des formes de contextualisation plus fortes – qui après questionnement de la contextualité des savoirs remettraient en cause leur pertinence ou l'ordre de leur exposition de manière fondamentale – ne sont bien entendu pas envisageables dans le système français.

Cette frilosité du système français se retrouve dans la formation de ses professeurs qui ne sont pas préparés à affronter les diversités contextuelles non seulement d'un point de vue didactique, mais également d'un point de vue socioculturel. Dans l'enquête OCDE TALIS de 2018, seuls 8 % des professeurs français se déclarent « bien préparés » ou « très bien préparés » pour enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue (taux le plus faible des pays interrogés, la moyenne étant de 26 %), alors que 17 % ont signalé un « grand besoin de formation continue en enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue », chiffre conforme à la moyenne des autres pays. Pour aller dans ce sens, les travaux menés en Guadeloupe par De Lacaze (2015) sur l'éducation au développement durable ont montré que les conceptions des professeurs étaient moins contextuelles que celles de leurs élèves. En revanche, les élèves possèdent des conceptions relativement proches de celles des experts de la question.

Cependant, nous devons ici noter l'exception que constituent la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française, qui disposent de compétences plus larges que celles des autres Outre-mer à la fois en termes de recrutement de professeurs (pour le premier degré) et pour l'élaboration des programmes d'enseignement. Pour le cas de la Polynésie, l'intitulé, « programmes 2016 adaptés pour la Polynésie française »⁸, reprend le concept d'*adaptation* et la structure du document est identique à celle du texte en vigueur dans l'Hexagone. Pour continuer avec l'exemple de l'histoire-géographie, qui nous a servi de guide plus haut, les adaptations portent en général sur la spécification de l'espace géographique dans lequel un thème donné doit être abordé, que cela figure dans le titre du thème ou dans les démarches et contenus d'enseignement (cf. Tableau 1).

⁸ Voir : <https://www.education.pf/wp-content/uploads/2019/07/ProgrammescompletCycles2&3.pdf>. Consulté le 19 juillet 2019.

	Programmes 2016 adaptés à la Polynésie française	Programme (national) pour le cycle 3 ⁹
Repères annuels de programmation	Thème 1 : Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite (2)	
Démarches et contenus d'enseignement (extrait)	« Le(s) lieu(x) de vie de l'élève est (sont) inséré(s) dans des territoires plus vastes, <u>Polynésie, région Pacifique, France, monde</u> , qu'on doit savoir reconnaître et nommer. »	« Le(s) lieu(x) de vie de l'élève est (sont) inséré(s) dans des territoires plus vastes, <u>région, France, Europe, monde</u> , qu'on doit savoir reconnaître et nommer. »
Repères annuels de programmation	Thème 3 : consommer en <u>Polynésie française</u>	Thème 3 : consommer en <u>France</u>
Démarches et contenus d'enseignement	« Consommer renvoie à un autre acte quotidien accompli dans le lieu habité afin de satisfaire des besoins individuels et collectifs. L'étude permet d'envisager d'autres usages de ce lieu, d'en continuer l'exploration des fonctions et des réseaux et de faire intervenir d'autres acteurs. Satisfaire les besoins en énergie, en eau et en produits alimentaires soulève des problèmes géographiques liés à la question des ressources et de leur gestion : production, approvisionnement, distribution, exploitation sont envisagés à partir de cas simples qui permettent de repérer la géographie souvent complexe de la trajectoire d'un produit lorsqu'il arrive chez le consommateur. »	

Tableau 1 : Comparaison de certains éléments des programmes nationaux et de Polynésie française (cycle 3, histoire-géographie)¹⁰

Ainsi, dans le champ de l'histoire-géographie, une contextualisation curriculaire n'est pas mise en place en Polynésie française, alors qu'elle l'est, à l'évidence, pour les langues et cultures polynésiennes.

Ce parcours au travers de la notion de noo-contextualisation nous confirme d'une part le risque que s'exprime dans ce processus l'idéologie des pouvoirs en place, et d'autre part les limites apportées aux contextualisations opérées en France à de rares exceptions près. Même lorsqu'une autorité territoriale dispose de prérogatives quant à l'adaptation des programmes, le travail d'ingénierie nécessaire pour produire des programmes contextualisés semble rester un frein. En continuant notre analyse du modèle transpositif, nous nous tournons vers ses deux autres étages (cf. Figure 3), ceux des contextualisations pédagogiques et sociocognitives et d'un phénomène associé, l'effet de contextes.

4.2. Les effets de contextes

Comme nous l'avons vu plus haut, la contextualisation pédagogique (cf. Figure 3) désigne ce que pratique le professeur sous la triple contrainte des prescrits (macrocontexte), de l'environnement de son établissement scolaire (mésocontexte) et de sa classe (microcontexte). La contextualisation sociocognitive, quant à elle, exprime la confrontation entre le déjà-là de l'élève (son contexte interne) et les savoirs et les conceptions que le professeur veut transmettre. Entre ces deux formes de contextualisation peuvent naître ce que Delcroix et al. (2013) nomment des effets de contextes¹¹. Dans la première acception, il s'agit d'un « décalage entre un objectif d'enseignement ou d'apprentissage et leur réalisation » (Delcroix et al. : 142) attribuable « aux différents contextes en présence dans le processus didactique » (Delcroix et al. : 143) ou encore, selon Forissier (2015), un « décalage conceptuel en lien avec

⁹ Disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf. Consulté le 14 octobre 2019.

¹⁰ Les éléments soulignés mettent en évidence les différences entre les deux programmes.

¹¹ Nous suivons Forissier (2019) sur l'usage du pluriel dans l'expression *effet de contextes*.

des contextes internes différents lors de l'interaction de deux acteurs (sujets porteurs de conceptions) d'une situation didactique » (Forissier, 2015 : 166). Cependant, ces premiers travaux questionnaient encore peu le rôle que peut jouer ce phénomène dans les apprentissages. Faut-il les « ignorer », les « dénoncer » ou encore « faire buter les étudiants sur la difficulté » et « leur donner l'occasion d'une accommodation » pour reprendre Brousseau (1989) lorsqu'il évoque les obstacles épistémologiques et les conflits sociocognitifs (les effets de contextes pouvant relever de ces deux catégories) ? Dans le développement de l'enseignement basé sur les effets de contextes (EBEC) (Anjou, 2018 ; Forissier, 2019), c'est un pari proche de la dernière possibilité évoquée par Brousseau qui est pris. Le principe de ces EBEC est de construire des situations d'apprentissage dans lesquelles des effets de contextes sont programmés – ou tout du moins favorisés – pour provoquer un « choc de contextes », modélisé dans le *clash model* (Forissier, Bourdeau, Mazabraud et Nkambou, 2013, 2014), entre des apprenants issus de contextes différents (cf. Figure 4), ce que nous décrivons plus précisément maintenant.

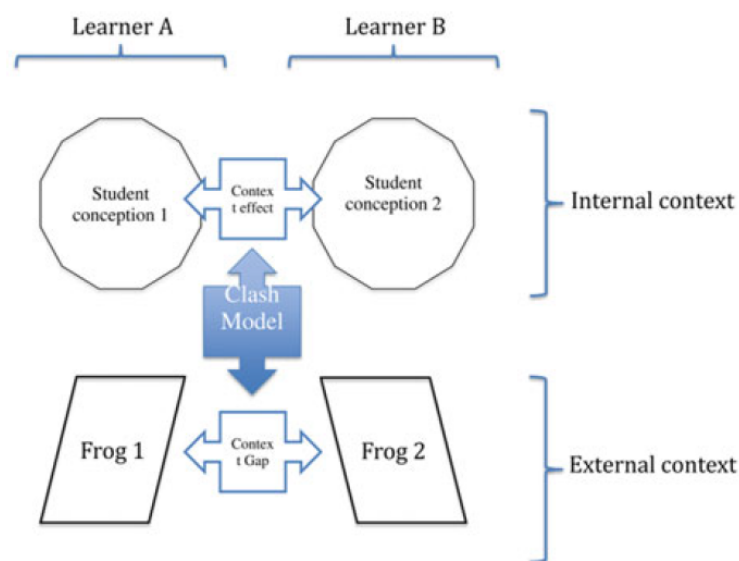


Figure 1 : Le clash model (Forissier et al., 2014)¹²

Plusieurs expérimentations se sont déroulées, essentiellement entre la Guadeloupe et le Québec (voir par exemple : Forissier, Bourdeau et Fécil, 2014 ; Forissier, Bourdeau et Psyché, 2017), sur des thèmes scientifiques, littéraires ou sociohistoriques pour lesquels existent des différences de contextes (externes) marquées entre ces deux territoires. Ces différences peuvent être modélisées au travers d'un calculateur d'écarts de contextes (*context gap*), le *Mazcalc* (Forissier, Bourdeau, Mazabraud et Nkambou, 2013, 2014 ; Forissier, 2019) qui permet d'anticiper la survenue d'effets de contextes (*context effect*) au cours des apprentissages et ainsi de guider la réalisation du scénario pédagogique à déployer dans les deux lieux d'expérimentation. Par exemple, dans l'exemple pris pour base dans la figure 4, il s'agissait, pour les élèves, de conduire des explorations sur deux grenouilles, l'une commune en Guadeloupe et l'autre en Martinique aux caractéristiques (cycle de développement, taille, lieu de vie, chant...) très différentes, dans l'objectif de favoriser l'apprentissage de concepts de biologie. Sur cet exemple, et sur d'autres expérimentations conduites depuis, apparaissent et se résolvent des effets de contextes (Anjou, 2018) dans le cours des échanges, organisés à

¹² Frog 1 et Frog 2 désignent ici les grenouilles étudiées dans l'expérimentation, l'une commune au Québec et l'autre en Guadeloupe. Ces deux objets de contexte (De Lacaze, 2015) possède des caractéristiques différentes, propice à la génération d'effet de contextes lors des échanges entre apprenants de Guadeloupe et du Québec.

la fois entre les groupes-classes et des sous-équipes travaillant un aspect particulier. Le recueil de données effectué au cours de ces expérimentations comporte notamment des pré-tests et des post-tests qui mettent en évidence des évolutions des conceptions des apprenants, ou le remodelage de leurs settings, pour reprendre Lave (1988). En particulier, on note l'apparition ou le développement de réponses « expertes », définies comme comportant « des descriptions précises en termes scientifiques et surtout parlent des limites de la validité » (Forissier et al., 2014 : 42), en termes de modèles, ce qui constitue une forme de questionnement de la contextualité des savoirs.

Dans ce type d'enseignement, les contextes externes sont placés sur un même plan. En particulier, le scénario pédagogique est construit par les enseignants des deux lieux d'expérimentation sur un concept ou une notion prenant sens dans les deux contextes. Les écarts entre les contextes, en relation avec la notion étudiée, sont intégrés dans le scénario et peuvent être anticipés par l'usage de l'outil dédié, le Mazcalc (Forissier et al., 2014). Il peut s'agir, par exemple, d'une étude portant sur la géothermie comme moyen de production d'énergie. Les écarts de contexte viennent ici – pour une partie – du fait que la Guadeloupe présente des phénomènes de haute énergie (liés au volcanisme) alors que le Québec exploite de la géothermie à basse énergie (Anjou, 2018). Mais dans les deux cas, une production d'énergie est possible, et les mécanismes de la géothermie peuvent être mieux appréhendés par la confrontation entre ces deux contextes. Ainsi, les EBEC peuvent constituer un prototype d'enseignement s'inscrivant dans une forme de didactique diversitaire (Castellotti et al., 2017) prenant en compte le foisonnement des contextes sans établir de hiérarchie entre eux, contrairement à ce qui semble exister dans certaines pratiques de contextualisation. Cela dit, nous n'avons pas la prétention de penser que tout peut être enseigné au travers des EBEC, ne serait-ce qu'en raison de la relative complexité de leur mise en œuvre.

5. Conclusion

Au fil de ce parcours, nous avons remarqué qu'une des tensions autour du concept de contextualisation didactique ne concernait en fait que certaines de celles que l'on peut qualifier de faibles. Elles sont plutôt le fait d'institutions ou d'États qui pour des raisons idéologiques, stratégiques ou politiques engagent des adaptations relativement limitées des prescrits, en conservant la définition du curriculum sur le plan national. Il serait donc un peu abusif de condamner toutes les didactiques contextualisées au nom d'un soupçon qu'elles n'auraient d'autres buts que de préserver le texte du savoir sans le questionner. Bien entendu, le degré de ce questionnement sur la contextualité des savoirs peut varier, notamment en fonction des objets étudiés.

Par ailleurs, les travaux sur la contextualisation didactique ne visent pas, pour leur grande majorité, à travailler sur des adaptations d'un contenu d'enseignement élaboré dans un contexte à un autre contexte, mais à observer comment les contextualisations fonctionnent, à envisager et tester des formes d'enseignement basées sur la contextualité des savoirs ou les effets de contextes, comme l'exemple des EBEC que nous développons plus haut. Nous aurions pu, également, évoquer les filières bilingues en Guadeloupe : elles expérimentent une forme d'enseignement bilingue dans laquelle la place des langues n'est pas assignée a priori. Au contraire, le principe fondateur de cette filière repose sur des alternances de langues librement construites (dans l'ensemble des disciplines enseignées) par les acteurs de la situation didactique, s'inspirant des modalités de communication généralement rencontrées dans le contexte sociolinguistique guadeloupéen où les alternances codiques sont fécondes et nombreuses (Anciaux, 2013).

Bien entendu, comme nous travaillons sur les contextes, nous savons bien que nous dépendons, en tant que chercheur, de notre propre contexte – de notre idiosyncrasie pour reprendre Andrieu (2011) – qui fait qu’une part de nous se projette dans nos travaux. C’est en ayant conscience de ce fait, qui oblige à développer une dimension réflexive dans la conduite des travaux de recherche, que nous continuons à explorer les concepts liés à la contextualisation, avec la conviction que la contextualité des savoirs est à la fois un fait et un programme (Keast, 2007).

Références bibliographiques

- Alpe, Y. et Barthes, A. (2014). Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires. *Agora débats/jeunesses*, 68(3), 7-23. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2014-3-page-7.htm>. Consulté le 30 septembre 2019. DOI :10.3917/agora.068.0007.
- Anciaux, F. (2013). *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*. Habilitation à diriger les recherches, université des Antilles et de la Guyane, 2013. Disponible en ligne : <https://hal.univ-antilles.fr/tel-01612728/document>. Consulté le 15 septembre 2019.
- Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L. F. (dir.). (2013). *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*. Paris : L’Harmattan.
- Andrieu, B. (dir.) (2011). *Le corps du chercheur, une méthodologie immersive*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Anjou, C. (2018). *L’énergie géothermique : Représentation, contextes et enseignements aux Antilles et dans la zone Caraïbe*. Thèse de doctorat non publiée, Université des Antilles. Disponible en ligne : <http://theses.fr/2018ANTI0318>. Consulté le 30 septembre 2019.
- Bazire, M. et Brézillon, P. (2005). Understanding Context Before Using It. Dans A. Dey, B. Kokinov, D. Leake et R. Turner (dir.), *Modeling and Using Context. CONTEXT 2005* (p. 29-40). Lecture Notes in Computer Science, vol 3554. Berlin, Heidelberg : Springer. DOI : 10.1007/11508373_3.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet. *Le Français à l’Université*, 2, AUF. Disponible en ligne : http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf. Consulté le 20 septembre 2019.
- Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. *Contextes et didactiques*, 7, 8-14. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/ced/542>. Consulté le 3 octobre 2019. DOI : 10.4000/ced.542.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- Brousseau, G. (1989). Obstacles épistémologiques, conflits sociocognitifs et ingénierie didactique. Dans N. Bednarz et C. Garnier (dir.), *Construction des savoirs – Obstacles et Conflits* (p. 277-285). Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- 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 : <http://journals.openedition.org/ced/77>. Consulté le 30 septembre 2019. DOI : 10.4000/ced.775.

- Chartofylaka, L., Anciaux, F., Candau, O.-S., Jeannot-Fourcaud, B., Carignan, I et Saint-Pierre, A. (2018). Il était une fois des contes en contextes : retour sur une expérimentation au primaire en Guadeloupe et au Québec. *Contextes et didactiques*, 11, 67-108. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/ced/1014>. Consulté le 30 septembre 2019. DOI : 10.4000/ced.1014.
- De Lacaze (2015). *Contextualisation de l'éducation au développement durable en Guadeloupe : conceptions d'acteurs socioéconomiques, d'élèves du cycle 3 et pratiques enseignantes*. Thèse de doctorat de l'université des Antilles. Disponible en ligne : <http://theses.fr/2015ANTI0010>. Consulté le 30 septembre 2019.
- De Lacaze, T., Forissier, T. et Parent L. (2019, accepté). Les dimensions contextuelles des conceptions sur l'environnement qu'ont les élèves de Guadeloupe. *Éducation relative à l'environnement : regards – recherches – réflexions*.
- Duranti, A. et Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Forissier T. et Clément P. (2003). Teaching "biological identity" as genome/environmental interactions. *Journal of Biological Education*, 37(2), 85-91.
- Forissier, T., Bourdeau, J., Mazabraud, Y. et Nkambou R. (2013). Modeling Context Effects in Science Learning: The CLASH Model. Dans P. Brézillon, P. Blackburn et R. Dapoigny (dir.), *Proceedings of The Eighth International and Interdisciplinary Conference on Modeling and Using Context (CONTEXT'13)* (p. 330-335). Lecture Notes in Computer Science, 8175. Berlin, Heidelberg : Springer. DOI : 10.1007/978-3-642-40972-1_25.
- Forissier, T., Bourdeau, J. et Fécil, S. (2014). Interfaces Elève-Machine pour apprendre à partir des contextes. Dans les *Actes de la 26^e conférence francophone sur l'Interaction Homme-Machine (IHM'14)* (p. 38-43). Disponible en ligne : <https://www.archives-ouvertes.fr/hal-01089623/document>. Consulté le 30 septembre 2019.
- Forissier, T., Bourdeau, J., Mazabraud, Y. et Nkambou, R. (2014). Computing the Context Effect for Science Learning. Dans Brézillon, P. et Gonzalez, A.J. (dir.), *Context in Computing* (p. 255-269). New York : Springer. DOI : 10.1007/978-1-4939-1887-4_17.
- Forissier, T. (2015). Eléments de conceptions des étudiants de première année scientifique de Guadeloupe sur les saisons climatiques et l'orientation de la lune. Dans A. Delcroix, J.Y. Cariou, H. Ferrière et B. Jeannot-Fourcaud (dir.), *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique ; approches plurielles* (p. 163-188). Paris : L'Harmattan.
- Forissier, T., Bourdeau, J. et Psyché, V. (2017). Quand les contextes se comparent et se parlent. *Contextes et didactiques*, 10, 111-122. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/ced/954>. Consulté le 10 octobre 2019. DOI : 10.4000/ced.954.
- Forissier, T. (2019). *Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences*. Habilitation à diriger les recherches, université des Antilles et de la Guyane, 2019. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02277162/document>. Consulté le 10 octobre 2019.
- Gardin, B. (1975). Loi Deixonne et langues régionales : représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement. *Langue française*, 25, 29-36. Disponible en ligne : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1975_num_25_1_6054. Consulté le 30 septembre 2019. DOI : 10.3406/lfr.1975.6054.
- Keast, J. (dir.) (2007). *Diversité religieuse et éducation interculturelle. Manuel à l'usage des écoles*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

- Kerneis, J. et Santini, J. (2015). Contextualité d'une ressource sur les séismes à l'école primaire : articulations de différents régimes de description. *Contextes et didactiques*, 6, 40-61. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/ced/485>. Consulté le 30 septembre 2019. DOI : 10.4000/ced.485.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques. Le « Faire » et Le « dire sur Le Faire ». *Recherche et formation*, 27, 15-28.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York : Cambridge University Press. DOI : 10.1017/CBO9780511609268.
- Manceron, G. (2005). La gauche et la colonisation. Dans Jean-Jacques Becker (dir.), *Histoire des gauches en France, Volume 1* (p. 531-544). Paris : La Découverte.
- Mouraz, A., Fernandes, P. et Morgado, J.-C. (2012). Contextualisation curriculaire : des discours aux pratiques. *La Recherche en Éducation*, 7, 31-44.
- Mégie, P. (2018). *Contextualisation didactique et enseignement de l'EPS en Haïti et en Martinique aux deux premiers cycles de l'école fondamentale et à l'école élémentaire : analyse comparée des systèmes d'enseignement et des interactions didactiques dans le cadre d'une approche socio-didactique*. Thèse de doctorat non publié, Université des Antilles. Disponible en ligne : <http://www.theses.fr/2018ANTI0250>. Consultée le 30 septembre 2019.
- Merlo-Leurette, S. et Forissier, T. (2009). La contextualisation dans l'enseignement des sciences et techniques en Guadeloupe. *Grand N*, 83, 19-27.
- Mounsamy, A. (2019). *Les opérations sur la grandeur temps à l'école et au collège : l'exemple du calcul de durée dans le contexte guadeloupéen*. Thèse de doctorat non publiée, de Université des Antilles. Disponible en ligne : <https://www.theses.fr/s85897>. Consultée le 10 octobre 2019.
- OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Paris : Éditions OCDE. DOI : 10.1787/5bb21b3a-fr.
- Odacre, E. (2018). *L'enseignement des sciences économiques et gestion en BTS en Guadeloupe : entre prescrits nationaux et contexte socio-économique régional*. Thèse de doctorat non publiée, Université des Antilles. Disponible en ligne : <http://theses.fr/2018ANTI0252>. Consulté le 30 septembre 2019.
- Sauvage-Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La situation professionnelle au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.
- Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Van Wissen, A., Kamphorst, B. et Van Eijk, R. (2013). A Constraint-Based Approach to Context. Dans P. Brézillon, P. Blackburn et R. Dapoigny (dir.), *Proceedings of The Eighth International and Interdisciplinary Conference on Modeling and Using Context (CONTEXT'13)* (p.171-184). Lecture Notes in Computer Science, 8175. Berlin, Heidelberg : Springer. DOI :10.1007/978-3-642-40972-1_13.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse de l'université de Paris 5. Paris : Honoré Champion.
- Zimmermann, A., Lorenz, A. et Oppermann, R. (2007). An operational definition of context. Dans B. Kokinov, D. C. Richardson, T. R. Roth-Berghofer et L. Vieu (dir.), *Proceedings of the 6th international and interdisciplinary conference on Modeling and using context (CONTEXT'07)* (p. 558-571). Berlin, Heidelberg : Springer.