Variations autour du contexte et des adaptations de l'enseignement

Sylvain Genevois & Nathalie Wallian
Université de La Réunion, Laboratoire ICARE (EA 7389), France

Résumé : Le concept de « contexte » laisse selon les époques, les courants d'influence et les approches didactiques, une large place à la polysémie. Dans le sillage des approches écologiques et situées de la didactique contextuelle, l'émergence récente du néologisme « contextualisation » dans l'étude des processus de médiation/appropriation marque le souci de prendre en charge l'adaptation de l'intervention éducative aux conditions et aux spécificités des terrains d'exercice. Ainsi, les usages variés des vocables en éducation marquent cette difficulté à penser la didactique dans toutes ses déclinaisons pratiques, soit à passer de la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique. Or c'est à la manière dont le didacticien interprète et construit « les contextes pour/de ses élèves » que la contextualisation sera opérante. L'objet de ce chapitre introductif consiste à resituer le concept de « contextualisation » dans une perspective épistémologique, axiologique et pragmatique, pour ensuite montrer à quelles conditions il devient possible d'investiguer le didactique dans sa dimension phénoménologique, dialogique et actantielle, soit en prenant pour point de vue celui de l'apprenant. Après une exploration historique de la notion d'« adaptation de l'enseignement » en situation coloniale à La Réunion, les enjeux et les significations de la didactique contextuelle seront explorés au regard de la métaphore de la théorie fractale. Enfin, la contextualisation du didactique sera mise en dialogue avec le rapport à l'altérité et à la réception des publics auxquels elle s'adresse.

Mots-clés : didactique, adaptation/contextualisation, dialogue, mondes de savoirs

1 Introduction

En sciences de l'éducation et de la formation, la didactique peut être définie comme la science de la transaction des savoirs (Sensevy, 2007, p. 229). Elle s'intéresse aux conditions de médiation/appropriation en contextes variés et à l'adresse de publics pluriels. Science des contraintes et des conditions d'appropriation d'objets culturels et de savoirs variés, elle questionne le rapport du sujet aux contextes, aux autres et au savoir, tant du point de vue de l'enseignant que de l'élève. Dans le système enseignement-apprentissage, le didacticien se préoccupe de modéliser les étapes de construction du débutant vers l'expert ainsi que de décrire le processus de transformation au fil des acquisitions : les questions de la nature et de la valeur des savoirs à transmettre, celles de leur transposition des savoirs savants aux savoirs enseignés

– puis effectivement appris –, celle du contrat qui lie les protagonistes de la relation éducative ont largement été déployées dans les travaux fondateurs. En tentant de modéliser les savoirs pour les rendre « apprenables », le didacticien lève des questions éthiques, déontologiques, méthodologiques, techniques et docimologiques majeures. Les focales sur la genèse des interactions, au coeur même de la situation didactique, ont permis d'établir l'existence d'une action conjointe dans les approches anthropologiques du didactique. La phase de modélisation du didactique est désormais largement renseignée, au moins au niveau de la genèse et la transformation des contenus enseignés, pour tracer la voie générique des parcours d'apprentissage et de développement dans les différentes disciplines d'enseignement (Amade-Escot, 2007).

En didactique, la quête de généricité, naturelle et commune à toute discipline scientifique, s'appuie sur la nécessité première de décontextualiser le savoir et les processus d'enseignement/apprentissage à des fins de description et de modélisation. En procédant à une dé(re-)contextualisation des pratiques, le didacticien tente de formaliser, tout en mobilisant de nouveaux concepts heuristiques, des phénomènes complexes et multidéterminés. Cette démarche structurante permet d'affiner la question de la valeur, de la nature et de la modalité de structuration des savoirs à enseigner et lève au passage la question des curricula prescrit, enseigné (ou caché) et effectivement appris. Pourtant, en allant au coeur même des pratiques enquêter sur les dynamiques en cours, le didacticien risque de perdre le contrôle de ce qui fait la dialectique même des interactions de situation : le partage des univers de référence, l'une des conditions essentielles pour que l'appropriation des savoirs soit effective. En effet, s'il ne suffit pas d'enseigner pour que l'élève apprenne, la question désormais cruciale est de savoir à quelles conditions et comment le didacticien peut créer les conditions de réussite, c'est-à-dire la possibilité pour l'élève de transformer son monde pour apprendre.

L'enjeu de ce chapitre introductif consiste à resituer le concept de « contextualisation » dans une perspective épistémologique, selon différents courants de pensée, pour ensuite montrer à quelles conditions il devient possible d'investiguer le didactique dans sa dimension phénoménologique, dialogique et actantielle, soit en prenant pour point de vue celui de l'apprenant. Après l'étude des significations de la didactique contextuelle, les enjeux de la contextualisation du didactique seront explorés au regard des paradigmes et des méthodes. La variété des études présentées dans l'ouvrage témoigne à cet effet des vastes modalités offertes par les acceptions modernes de cette contextualisation du didactique. Nous verrons dans un premier temps d'où vient cette préoccupation de prendre en charge les contextes autour de l'expression, historiquement marquée en terre colonisée des années 30, d' « adaptation de l'enseignement ». Ensuite, il sera nécessaire de faire un point sur l'état des concepts du champ didactique en montrant en quoi ils répondent aux préoccupations de terrain. Enfin, nous proposerons une approche didactique « en adresse », c'est-à-dire centrée sur les effets à produire du point de vue de l'élève ; entre les intentions didactiques et les savoirs effectivement appris, quels espaces de frottement peuvent subsister, qui compliquent la lecture de la situation de classe ?

2 Mettre en ordre le « contexte » éducatif pour adapter l'enseignement. Le cas des colonies françaises en 1931

Si les effets du contexte social et culturel intéressent depuis longtemps les pédagogues et les sociologues, ils concernent également les didacticiens qui tentent d'adapter leur intervention éducative aux contextes. Mais la manière dont ces contextes sont caractérisés pour être décrits et pris en charge signe chez les théoriciens une certaine conception de l'éducation dans son rapport aux savoirs du monde et dans son rapport au sujet-élève ; au fil de l'histoire, cette conception évolue, marquant une évolution des mentalités et des filtres théoriques qui les sous-tendent. « *Que les individus évoluent dans des contextes est une chose ; que le contexte joue un rôle dans une explication sociologique en est une autre* » (Raynaud, 2005, p. 2).

Pour étudier une notion, il est intéressant de la déplacer dans le temps pour suivre l'archéologie de ses usages et des sens successifs qui lui sont attribués. Pour opérer cette reprise historique de la notion d' « adaptation de l'enseignement » (aux contextes), une étude de cas en situation coloniale est proposée en préliminaire afin de créer un effet de contraste et de reformuler la problématique des contenus enseignés/appris en contextes. Par ce déplacement dans le temps, nous envisageons plus précisément l'étude de l'adaptation de l'enseignement dans l'une des plus anciennes colonies françaises, La Réunion ; ce cas est en effet pertinent pour aborder en préliminaire la genèse des efforts – et des résistances – d'adaptation de l'enseignement dans les milieux particuliers que sont les contextes ultra-marins. Ce détour historique permettra de préciser les contours et l'évolution de l'éducation en contexte colonial (1923-41) et de poser les bases des notions d' « adaptation », « milieu » et « contexte » au sens contemporain de la didactique des disciplines. Nous verrons ensuite comment le terme moderne de « contextualisation » prend sens selon les usages et les options paradigmatiques en « situation didactique », et comment l'usage de la locution « le didactique » constitue en fait un oxymore – et un défi -.

2.1 Adapter l'enseignement. Etude de cas de l'oeuvre coloniale française en 1931

Les tentatives pour adapter l'enseignement scolaire ne sont pas fondamentalement nouvelles. Au moment même où l'Exposition coloniale à Paris (1931) célèbre l'oeuvre et la mission coloniales, se tient le *Congrès Intercolonial de l'Enseignement dans les Colonies et les pays d'outre-mer* présidé par Augustin Bernard, professeur de géographie à la Sorbonne. Le rapport issu du Congrès (un chapitre par colonie, 312 pages) est publié sous l'égide du Ministère de l'Instruction Publique et entend répondre à la question posée par le Comité d'organisation : *Quelles Adaptations de l'enseignement aux colonies ?* Il représente un ouvrage fondateur qui témoigne de la préoccupation institutionnelle d'éducation dans l'empire colonial : l'entreprise vise à « *adapter l'enseignement aux besoins des populations de chaque colonie* » (*Ibid*, p. V), soit 1) faire l'inventaire des « *efforts fournis dans l'oeuvre coloniale d'éducation* », 2) restituer la « *diversité de la situation pédagogique des diverses colonies* », 3) réaliser un inventaire complet limité aux « *besoins de la population* », 4) « *rendre justice* » à cette oeuvre et 5) « *tirer un profit mutuel des connaissances respectives* ».

> *« Jamais en effet n'avaient été ni groupées ni comparées, dans le même ensemble de travaux, toutes les œuvres d'enseignement réalisées par les diverses puissances du monde dans leurs possessions coloniales.* [...] *Et l'on verra que de cette question capitale, prise comme centre et point d'observation, on arrive chaque fois à apercevoir tout l'horizon. »* (*Ibid*, p. V).

À Paul Crouzet, Inspecteur de l'Académie de Paris et Inspecteur-Conseil de l'Instruction Publique auprès du Ministère des Colonies d'ouvrir le Congrès par cette adresse aux participants :

> *« Pourquoi ce Congrès porte-t-il sur l'adaptation de l'Enseignement aux besoins des populations ? Parce que de toutes les choses inconnues en matière d'enseignement aux colonies, les adaptations réalisées sont peut-être les plus inconnues ; parce que la légende persiste que tous les élèves de couleur continuent à lire dans leur manuel scolaire et à répéter : ' Les Gaulois nos ancêtres... ' ».*

À bien des égards impossible, le vaste défi de l'adaptation de l'enseignement mobilise à l'époque plus d'un 50e d'enseignants du primaire et du secondaire préoccupés par ces questions en contexte colonial. Les documents préparatoires au programme fixent pour « sujet » :

> *« une étude complète et systématique de son organisation scolaire, mais bien plutôt de déterminer en quoi cette organisation diffère de l'enseignement métropolitain et par quelles modifications, par quelles réformes, par quelles techniques nouvelles sa réglementation, ses programmes, son statut pédagogique se sont déjà mis ou peuvent se mettre encore mieux en harmonie avec les mœurs et l'état social des populations »* (*Ibid*, p. VII).

Du contexte spécifique à chaque colonie aux dispositifs d'enseignement, aux personnels, aux méthodes et aux ressources à mettre en place, une réflexion institutionnelle totale se dessine selon les formes et les niveaux d'adaptation nécessaires pour formuler les déclinaisons locales de la politique éducative nationale.

2.2 Tenir sans concession la dialectique de normalisation/variation entre métropole et colonies

C'est le contexte local qui met en péril l'oeuvre colonisatrice et la première préoccupation est d'imposer la volonté nationale. Il y va de la pérennité et de l'efficacité des « édifices scolaires » à construire dans les colonies, qui ne peuvent être le simple décalque des dispositifs mis en œuvre en métropole :

> *« Comment inculquer efficacement les notions utiles et surtout les faire mettre en pratique, si toutes les influences sociales du milieu indigène et la mentalité qui y prévaut tendent à neutraliser, voire à annihiler, les effets de notre enseignement ? Ce sont là autant de questions qui ne sont pas susceptibles d'être résolues in abstracto »* (*Ibid*, p. 312).

Mais par un mouvement dialectique, l'adaptation est définie dans les limites parcimonieuses de la pensée jacobine. Un distinguo entre trois modalités d'adaptation est formalisé selon les points de vue adoptés :

> « *Tout d'abord une distinction doit être faite, qui est fondamentale, et qui d'ailleurs n'est possible que grâce à un abus du terme adaptation. Car ce mot est couramment employé pour désigner une véritable création, sans idées préconçues, faite uniquement pour répondre aux conditions locales. D'autre part, adaptation signifie application dans les colonies du système d'enseignement métropolitain, en faisant subir à celui-ci des modifications, mais le minimum de modifications. Cette distinction fondamentale une fois faite, il faut remarquer que, dans une catégorie comme dans l'autre, l'adaptation peut s'entendre de trois façons différentes : ce peut être l'adaptation de l'enseignement aux besoins des populations tels que ces populations les conçoivent ; ce peut être l'adaptation de l'enseignement aux besoins des populations tels que la puissance colonisatrice les conçoit ; ce peut être l'adaptation aux intérêts de la puissance colonisatrice. Le terme d'adaptation offre donc un contenu d'une extrême complexité* » Rapport général (*Ibid*, p. 312).

La question du calendrier scolaire et des examens est considérée comme première et cruciale du fait qu'elle exige une adaptation en fonction des climats mais qu'elle engage une rupture d'équité en défaveur des élèves prometteurs (essentiellement les élèves français), qui doivent partir en métropole pour les examens. Implicitement, il s'agit également de ne pas désavantager les enfants des personnels métropolitains employés dans les colonies en resynchronisant les calendriers d'examens. De plus, ce calendrier autorise – plus ou moins – la circulation des personnels entre les territoires éloignés et la métropole, au risque de les mécontenter et d'engager une désaffection des postes en colonies. C'est donc à la fois la gestion du personnel et le souci d'équité des conditions d'examen pour les diplômes classants qui oriente les choix de calendrier : pour ce faire, l'administration teste plusieurs options avant de valider l'horaire hebdomadaire et les dates des vacances.

Il est à noter que le double mouvement d'ethno/hétéro-centrisme de la pensée coloniale procède d'une prise en charge et des intérêts des colonisés et de ceux du colonisateur. Dans un mouvement d'intérêts partagés – ou supposés comme tels –, le colonisateur concède la nécessité d'adaptations tout en s'arrogeant le choix des degrés d'adaptation ainsi que celui des publics-cibles, plutôt privilégiés, auxquels elles sont destinées.

2.3 Partitionner les populations selon les aptitudes et les besoins

En « *confrontant les différentes méthodes pédagogiques coloniales* », le Ministère de l'Instruction Publique utilise une classification qui distingue 1) les *dépendances* du Ministère des Affaires Etrangères (les trois départements français d'Algérie ; les dépendances tunisienne, marocaine et Etats du Levant) et 2) l'ancienneté des *possessions* coloniales selon les principes d'*assimilation* ou d'*association* qui « font différer l'oeuvre d'enseignement ». Il apparaît ainsi que le statut du territoire est un premier critère d'analyse des « *conditions différentes de milieu* » pour « *l'adaptation de l'en-*

seignement aux besoins des populations des Colonies et Pays d'Outre-mer » : tous les territoires ne se valent pas et un traitement différentiel est appliqué. La lecture de ce rapport montre que tous les ingrédients du débat sur les modalités d'adaptation sont déjà présents :

> « *Dans quelle langue doit-on distribuer l'enseignement ? Comment doit-on former les maîtres européens et surtout les maîtres indigènes ? Quel programme doit être appliqué, doit-on orienter l'enseignement surtout vers des préoccupations pratiques ? Quelle méthode d'enseignement doit être appliquée ? Que doit-on faire dans le domaine des manuels scolaires ? Comment doit-on répandre l'enseignement parmi l'élément féminin ?* » (*Ibid*, p. 309).

La réponse est sans équivoque, notamment à Madagascar (Rapport Devaux) : adapter signifie partitionner les systèmes selon d'une part les différences d'aptitude entre élèves, notamment entre indigènes et Français, et d'autre part selon les besoins des colonies : « *Il n'y a intérêt pour personne à attirer et à garder dans les Cours Moyens et Supérieurs des enfants médiocrement doués qui n'ont aucune aptitude intellectuelle sérieuse et qu'il vaut mieux rendre tout de suite aux métiers productifs* » (*Ibid*, p. 191). De même, la partition entre indigènes et Français est normée et seule à l'élite il sera permis d'accéder à l'excellence de la vie européenne :

> « *De toute nécessité il faut des programmes différents. Il est impossible de décréter du jour au lendemain que les indigènes seront des Français et qu'on leur enseignera la morale française. Les jeunes indigènes qui sont admis dans les lycées se présentent au baccalauréat et peuvent, s'ils ont les capacités voulues, venir faire en France des études supérieures. Quant aux écoles régionales, elles sont placées sous la direction de maîtres européens ; ceux-ci vivent constamment avec les élèves, ils exercent sur eux une forte action éducatrice, permettant aux enfants indigènes de comprendre et d'aimer la vie européenne* » (*Ibid*, p. 298).

En naturalisant la discrimination selon l'aptitude des élèves – qui recouvre les origines socio-culturelles –, l'adaptation débouche sur des formes variées selon l'accès et la durée des études, selon les diplômes (école primaire, EPS, Lycée, Ecole supérieure...), selon les espaces (chef-lieu/bourgade, école régionale/métropolitaine), selon les filières (professionnelle/académique) et selon les contenus enseignés (premiers éléments d'éducation/programmes nationaux). En extrayant l'élite au Certificat d'études indigènes, l'écueil est cependant le « fonctionnarisme » qui prive les campagnes coloniales des meilleurs éléments (*Ibid*, p. 306) et risque à terme de les vider irrémédiablement de la jeunesse prometteuse.

2.4 Eduquer les filles, une oeuvre compromise

Dans le Rapport final de la 4ème journée du Congrès, Ricard, instituteur au Cameroun, affirme que : « *La coutume indigène veut que l'homme néglige les occupations manuelles puisqu'il a à sa disposition la femme, qui travaille* » (*Ibid*, p. 301). La

question de l'éducation des filles est abordée lors d'un dialogue entre le Président du Congrès et M. Ricard en ces termes :

> « M. LE PRÉSIDENT. — *Cependant, si je suis bien informé, c'est l'homme qui taille les vêtements au Cameroun.* M. RICARD. *Oui, sur la côte où l'indigène s'est transformé au contact de l'Européen ; mais dans l'intérieur, l'homme et la femme sont habillés d'une feuille de bananier et d'une ficelle à la ceinture. Les élèves qui sortent de l'école professionnelle sont très prisés par les industries. Il est difficile de dire à l'indigène qui évalue sa richesse en femmes : tu ne prendras qu'une femme et tu travailleras. Nous nous efforçons pourtant d'atteindre ce but, d'émanciper la femme par les écoles ménagères, où elle prend une idée plus haute de sa valeur et le goût d'une vie meilleure. Malheureusement, les filles quittent l'école dès l'âge de 13 ans pour se marier, ce qui fait qu'on ne peut avoir ni monitrices ni infirmières* » (*Ibid*, p. 301).

Outre l'exotique descriptif de l'indigène « de la côte versus de l'intérieur » dont la tenue rend compte du statut et du degré de civilisation, le témoin Ricard appelé à s'exprimer brosse l'image d'une polygamie utile à l'homme et d'un mariage précoce inéluctable. Ce faisant, il naturalise de la sorte l'impossibilité d'éduquer les filles indigènes. De plus l'avenir qu'il leur propose, monitrice, infirmière ou ouvrière, correspond au statut décoté de la femme émancipée au mieux par les écoles ménagères. Le constat global rendu dans le rapport final est descriptif, explicatif et non prospectif :

> « *L'enseignement féminin est moins développé que l'enseignement des garçons dans tous les pays coloniaux. La cause en est dans les mœurs ou les religions de ces pays. L'enseignement féminin se répand pourtant, en prenant le plus souvent le caractère d'un enseignement ménager* » (*Ibid*, p. 310).

Enfin faute de candidates femmes, la masculinisation de la profession d'institutrice est déplorée dans l'Inde coloniale, à l'heure où la mixité n'existe pas entre élèves et relève d'une exception entre enseignant et élèves :

> « *Le recrutement des institutrices indigènes rencontre beaucoup de difficultés ; qu'elles soient indouistes (sic) ou musulmanes, les filles indigènes quittent trop tôt l'école ; il est à craindre que d'ici quelques années le français ne puisse plus être enseigné dans les écoles de filles que par des hommes* » (*Ibid*, p. 300).

L'éducation des filles n'est donc pas à proprement parler un objectif premier de l'empire colonial et semble céder sous le poids des traditions et des pratiques religieuses locales, mais également des allants de soi des autorités colonisatrices. Elle est focalisée sur les arts ménagers et sur l'éducation morale, fermant par là même les débouchés possibles vers le métier d'enseignante et plus généralement vers une éducation paritaire.

2.5 Simplifier les contenus et créer des outils pédagogiques pour illustrer

De manière à rendre l'enseignement colonial non seulement « acceptable » mais « fructueux », l'enseignant est invité à aller à l'essentiel, ce qui est désigné comme « l'art de l'adaptation » :

> « *Perdus au milieu d'un fatras de notions trop nombreuses et confuses, les maîtres ne savent, en aucune façon, s'adapter à leurs élèves, car l'adaptation est la qualité « maîtresse » par excellence, et elle suppose un esprit clair sachant s'élever au-dessus des détails et voir l'ensemble* ». « *L'art d'adapter son enseignement au niveau intellectuel des élèves et aux besoins des populations au milieu desquelles se trouve l'école est l'art pédagogique par excellence. Or cet art ne se laisse pas emprisonner dans des formules, dans des conseils ou dans des prescriptions ; il réside dans l'habileté du maître, dans sa connaissance parfaite du métier et surtout dans une disposition d'esprit le poussant à se demander constamment si ses leçons sont suivies et si elles sont réellement utiles* » (*Ibid*, p. 98).

Mais les préconisations vont plus loin, invitant les enseignants, dans le respect des programmes, à « illustrer » leurs leçons sur le mode de la méthode active d'enseignement : « *L'adaptation à la vie locale se fait naturellement par le choix des devoirs et des exemples servant à illustrer les leçons* » (*Ibid*, p. 131). L'exemplification tient donc lieu de leçon de choses pour les élèves, à partir de laquelle ils peuvent extrapoler à un ensemble.

A la manière des leçons sur les Grands hommes, les rapporteurs font état de pionniers locaux, souvent instituteurs pédagogues, qui adaptent les pratiques en créant de nouveaux outils d'enseignement. A la Réunion par exemple, Agénor Saint-Clair remet à l'honneur les cultures vivrières par la création de jardins scolaires, « *trop sacrifiées à celles de la canne et des plantes à parfum* » (*Ibid*, p. 81). L'enseignant se fait alors agronome, engageant les savoirs élémentaires de l'enseignement agricole pour nourrir les populations enseignées. De même, Paul Hermann est cité pour avoir créé une carte régionale de la Réunion sur le modèle de Paul Vidal La Blache dont le but est de célébrer l'attachement à la petite patrie au même titre qu'à la grande (Fageol, 2016) ; dès 1909 ce pédagogue a eu le souci d'élaborer aussi un manuel d'histoire-géographie pour le primaire supérieur, puis de l'adapter en 1924 pour les classes de l'élémentaire. Ainsi, « *l'instruction donnée à l'école doit être complétée par des oeuvres para-scolaires et extra-scolaires* » (*Ibid*, p. 295).

L'adaptation des contenus permet de partitionner les attentes selon les aptitudes : il s'agit de « *donner une instruction correspondant aux aptitudes et au temps que peut durer pratiquement leur scolarité, réellement utilisable dans la vie qui les attend, tout en veillant également à leur éducation en leur faisant contracter les bonnes habitudes de pensée, de conduite, de travail* » (*Ibid*, p. 136).

2.6 Le Français, une langue « étrangère » distinctive réservée de façon parcimonieuse à l'élite

La question du choix de la langue d'enseignement est largement débattue : se posent aussi le choix des contenus dans les programmes définis pour des élèves métropolitains ainsi que la question de la formation des maîtres, souvent inadaptée aux exigences du métier en milieu colonial. La langue représente en soi un critère de partition dans l'enseignement des Européens :

> « [elle] *se justifie par la différence des aptitudes intellectuelles des deux catégories d'élèves prises l'une et l'autre dans leur ensemble : en outre pour les élèves indigènes, le français est une langue étrangère nécessitant une longue étude et qui, tout au moins pendant les premières années de la scolarité, ne saurait être le véhicule complet de l'enseignement* » (*Ibid*, p. 130).

La langue française occupe une place privilégiée dans l'oeuvre coloniale. Cependant elle est clairement réservée à une élite distincte :

> « *Il faut diffuser notre langue à bon escient, avec précaution, parce que l'enfant qui connaît quatre phrases de français considère qu'il ne saurait pratiquer le métier de son père sans déchoir, qu'il doit aller à la ville pour y exercer des fonctions pour lesquelles souvent il n'a nullement les aptitudes qu'il croit avoir* ». [...] *il ne vaut pas la peine d'apprendre le français à des indigènes qui n'auront pas à en faire usage* » (*Ibid*, p. 306).

La question de l'uniformisation linguistique devient alors une question politique et le processus de « dénationalisation » prend tout son sens au regard de l'uniformisation globalisée d'une langue véhicule de domination :

> « *A supposer même que nous ayons les moyens matériels de répandre rapidement et complètement la connaissance de la langue française dans les masses indigènes, la question se poserait de savoir si nous devrions employer ces moyens, si nous avons le droit et le devoir de répandre ainsi notre langue, de chercher à dénationaliser les peuples qui ont uni leurs destinées à la nôtre en leur inculquant nos concepts, nos habitudes mentales, tout notre bagage intellectuel et moral à la place du leur. La question mérite au moins d'être posée. Doit-on nourrir l'idéal qu'il y ait à la surface du globe un seul type d'humanité, une seule espèce d'hommes parlant la même langue, portant les mêmes costumes, lisant les mêmes journaux ? Quel est, en définitive, le meilleur moyen de communiquer avec les peuples attardés ?* » (*Ibid*, p. 307).

Le débat final porte sur l'enseignement de la langue française : « *On peut aussi soutenir que cantonner les indigènes dans leur langue, c'est les pousser vers un nationalisme que l'on crée ou que l'on renforce et que cela peut comporter des difficultés pour l'avenir* » (*Ibid*, p. 307). Dans ces conditions, il apparaît que l'adaptation de l'ensei-

gnement peut se retourner contre l'oeuvre colonisatrice, la maîtrise de la langue étant considérée comme une source de désordres.

2.7 Milieu, circonstances, conditions : les ingrédients de l'adaptation

L'appareil éducatif rencontre des difficultés pour réaliser l'oeuvre coloniale : « *Ni son activité, ni sa bonne volonté ne sont en cause. Il faut seulement connaître les circonstances qui, se greffant sur les conditions, fixent et limites sa tâche* » (*Ibid*, p. 79). A la Réunion, le rapporteur Gautier plaide le fait que « l'île aux Poètes » accuse un retard dans le déploiement de l'enseignement professionnel et scientifique :

> « *Par tradition, les Lettres surtout ont été en honneur et on y a toujours cultivé les humanités avec une pieuse ferveur. De cette culture résultait une tournure littéraire de l'esprit assez générale [...]. Rien d'étonnant que, dans cette conception de la vie de l'esprit, le côté pratique et utilitaire ait été sacrifié jusqu'ici [...] voilà qui explique que nous nous trouvions, non en plein développement, mais au début d'une période* » (*Ibid*, p. 80).

Cette vision quasi romantique de l'île de La Réunion permet d'atténuer le retard accumulé malgré les efforts d'éducation. Pour autant, les « circonstances » invoquées comme contexte/prétexte peuvent s'avérer riches de potentialités. Plusieurs auteurs du rapport – ainsi que le rapporteur de la synthèse lui-même, Pierre Gourou, le géographe qui deviendra l'un des grands spécialistes des zones tropicales, soulignent l'importance de connaître toutes les caractéristiques du « milieu » en tenant compte des formes du relief, des aptitudes du climat, des caractères de la population, du développement des activités, des coutumes et des croyances... Autant de « conditions » ou de « circonstances » qui pré-existent à l'enseignement, l'école n'étant pas radicalement coupée des sociétés indigènes dans lesquelles elle s'inscrit. Imprégné de Vidal de la Blache et du courant du possibilisme en géographie, selon lequel « *la nature impose, mais l'homme dispose* », Gourou ne cherche pas à définir des déterminismes absolus mais plutôt à dégager des facteurs d'organisation sociale et culturelle. Même s'il cherche à se détacher du déterminisme de la nature, celui-ci imprègne encore largement l'enseignement.

C'est en soi toute une conception de l'Homme et de la Nature qui oriente cette approche prônant « *des écoles de types divers adaptées autant que possible aux différents milieux géographiques et ethniques* ». Professeur agrégé, chef de cabinet de M. le Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, Henri Gautier utilise la métaphore du pont symbolisant la pédagogie, inspirée de la citation de Lamartine (1841, 8ème vers) : « *C'est aussi, n'est-ce pas, Messieurs, celui* [le symbole de la pédagogie] *du vrai patriotisme et de la fraternité humaine :* "*Ces ponts qu'un peuple à l'autre étend comme une main !*" » (*Ibid*, p. 292). A cet effet, le Rapport conclut sur la question de l'adaptation de la formation des maîtres selon les origines européennes ou indigènes :

> « *Les maîtres européens, c'est l'avis de tous les rapports, doivent subir une formation spéciale, à leur arrivée dans le pays colonial où ils vont exercer leur activité. [...] Quant aux maîtres indigènes, la préoccupation qui se fait le plus nettement jour est qu'il ne faut pas leur donner une forma-*

> *tion générale trop au-dessus de leurs occupations- habituelles, mais une formation professionnelle extrêmement solide, et de fortes connaissances pratiques (hygiène, agriculture).* » (*Ibid*, p. 310).

Au terme du Congrès intercolonial sur l'adaptation de l'enseignement dans les colonies, la conclusion formulée par le Président H. Gautier est assez signifiante de cette volonté de prise en compte des différences qui peuvent exister d'une colonie à l'autre : « *Votre paletot vous va, mais il ne va pas à votre voisin. Les édifices universitaires qui existent dans chaque colonie conviennent à cette colonie ; ils ne valent pas nécessairement pour les autres colonies* » (*Ibid*, 311). En remettant en cause l'adaptation de l'enseignement d'une colonie à l'autre, le Président du Congrès réaffirme le fait que cette adaptation est unique pour la colonie considérée et également que les conditions en déterminent les modalités. En prenant en compte les populations et les besoins de l'état colonial pour adapter l'enseignement, le rôle de l'école dans la réalisation de l'oeuvre coloniale, à un moment où la France croit encore dans sa « mission civilisatrice », est celui que lui avait assigné Jules Ferry 50 ans plus tôt.

Au total, l'écart créé par la mise en contact des deux périodes 1930 et 2020 permet de créer du contraste et de révéler de nouvelles significations du terme « contextualiser », soit autant de marqueurs de changement dans les mentalités et dans les pratiques. L'adaptation de l'enseignement dans les colonies renvoie à une préoccupation majeure au sein de l'oeuvre coloniale, portée conjointement par le politique et par l'enseignant : celle-ci consiste à allier les besoins du contexte, les aptitudes des populations (désignées ici comme « indigènes ») et les contenus à enseigner. Dans cette perspective historique, nous emploierons le terme « didactique contextuelle » pour caractériser cette démarche qui consiste à organiser les données du « milieu » en fonction des savoirs valables à enseigner. Les mentalités ont changé depuis un siècle et aujourd'hui la question est de savoir comment ces termes reflètent de nouvelles mentalités et des pratiques éducatives contemporaines. Le vocable « contextualisation du didactique » ouvre en effet une nouvelle modalité réflexive, celle que nous allons explorer à présent.

3 Les vocables « contextualiser » et « contextualisation », marqueurs de changement

Dans son acception moderne en éducation, l'acte de « contextualiser » est une nécessité inhérente et pré-existante à toute intervention didactique dans la mesure où il s'agit de prendre en charge un donné, un « déjà là » comme base de départ pour l'intervention éducative. Cependant, la manière d'envisager le contexte varie en fonction des conceptions du monde éducatif et de sa modalité de mise en ordre par l'éducateur. Pour Raynaud (2006), le contexte peut être investi d'une position référentielle directe ou indirecte, mais ne saurait être en position référentielle, au risque de n'avoir aucune valeur explicative et/ou pragmatique. Cette assomption pose la question des limites de la contextualisation. En effet, à trop vouloir prendre en charge les données contextuelles qui pèsent sur les pratiques, l'éducation risque de se cantonner à une éducation du localisme, perdant de la sorte une vision humaniste plus généralisante affranchie de régionalisme. C'est donc le va-et-vient entre didactique contextuelle et

contextualisation du didactique qui va autoriser l'émergence de nouveaux modes de pensée en éducation.

3.1 (Dé-/re-) contextualiser les savoirs : la transposition didactique

Pour Verret (1975) et Chevallard (1985 ; 1991), ce sont les savoirs de référence qui légitiment les contenus d'enseignement : c'est parce qu'ils ont du sens dans la société qu'ils ont leur place à l'école qu'ils « valent » d'être enseignés (Reboul, 1992). La « transposition didactique » est l'activité qui consiste à transformer un objet de savoir savant en un objet de savoir-à-enseigner : elle repose sur une série d'opérations qui conduisent d'abord à passer des savoirs de référence aux savoirs à enseigner (ou « curriculum prescrit »), puis des savoirs-à-enseigner aux savoirs-véritablement-enseignés en contexte de classe (soit le « curriculum réel »). Or la distance entre les « savoirs de référence » et les « savoirs-enseignés » est considérable et exige un traitement pour les adapter aux contextes et aux publics concernés. S'il ne suffit d'enseigner pour que l'élève apprenne, se pose alors au didacticien la question du « savoir effectivement appris » et de ses modalités d'identification et de signification.

Ajuster et adapter le curriculum aux contextes d'intervention et aux publics-cibles est une problématique majeure pour le didacticien. En effet, l'une des principales sources d'écart entre les différents types de curricula (prescrits/réels) tient au double processus de « dépersonnalisation » et de « décontextualisation » des savoirs. Pour être enseignables, apprenables *et* appris, ceux-ci doivent nécessairement être détachés de leurs contextes de production. C'est en effet parce que les savoirs deviennent opératoires dans d'autres circonstances que celles qui les ont générés qu'ils prennent sens, en vertu du processus de généralisation et/ou de transfert d'apprentissage.

En premier lieu, le processus de « transposition externe », particulièrement délicat car dépendant des relations au contexte, échappe largement à l'enseignant. S'il est nécessaire d'extraire le savoir des conditions personnelles -voire intimes- d'appropriation pour autoriser par un processus de « dépersonnalisation », c'est à cette condition qu'existe une possibilité pour tout public présentant les mêmes caractéristiques d'y accéder en contexte similaire, ce quelles que soient les interactions entre l'enseignant et le groupe-classe. Une fois « désyncrétisés » et conçus de façon a-didactique et/ou indépendante des contextes, les savoirs-à-enseigner sont décomposés puis réagencés pour entrer dans le cadre des programmes scolaires.

De façon concomittante, la « décontextualisation », nécessaire par souci d'équité de traitement pour la démocratisation dans l'accès aux savoirs -qui correspond à la recherche indispensable de généricité et d'équité-, consiste à extraire le processus d'appropriation des conditions même de l'apprentissage. Dit autrement, la situation didactique devient archétypique d'un type d'apprentissage pour un profil-type d'élève générique, et cela indépendamment du contexte et des publics impliqués. Pour autant en classe, de nombreuses variables contextuelles interviennent : contraintes/ressources de l'enseignant, profil des publics-cibles, nature et poids des ressources disponibles, normes institutionnelles, cultures de référence… Ce double mouvement de dépersonnalisation et de décontextualisation est nécessaire pour engager une progression et

une évaluation qui autorisent la comparabilité et la hiérarchisation des performances scolaires.

En second lieu, la « transposition interne », dans laquelle l'enseignant est directement impliqué, opère le passage de « la » didactique « au » didactique. Sans être absent de la chaîne de transposition (didactique), le contexte est dans un premier temps mis entre parenthèses lors de la conception du processus d'intervention éducative pour être mieux réintroduit au regard du profil et des ressources : il devient alors prépondérant au moment de l'intégration de ces savoirs dans la sphère scolaire. C'est alors à l'enseignant de re-personnaliser et de re-contextualiser les savoirs de manière à les rendre apprenables et appropriables par les élèves. Il revient alors au dispositif éducatif d'élaborer les méthodes, les progressions, les procédures d'enseignement et les évaluations : dans ces conditions, la didactique se veut « contextuelle » parce qu'incluant les données du contexte pour orienter les dispositifs d'apprentissage.

3.2 Une didactique « fractale » pour s'emparer d'une réalité « rugueuse »

Nous allons tenter d'établir un rapport d'homologie audacieux entre la didactique des disciplines et la théorie fractale (Mandelbrot, 1973). Nous espérons qu'une heuristique inédite sera ainsi rendue possible. La dynamique de con-textualisation -aussi bien que celle de dé-/re-contextualisation des savoirs- est particulièrement complexe car elle se joue à des échelles variées, en fonction des éléments issus du macro-, méso- ou micro-contexte. En se structurant de façon particulière selon ces échelles, les savoirs se déconstruisent (se « brisent ») et se reconfigurent constamment, de façon irrégulière mais opportune, selon les points de vue croisés -et pas forcément conjoints- de l'enseignant et des élèves. Ils ressemblent alors à un objet qui, sur un large éventail d'échelles d'analyse, continue à présenter une structuration détaillée cohérente, organisée par le travail de transposition didactique, et ce quelles que soient les échelles d'analyse considérées : les motifs observés de tâches d'enseignement/apprentissage se répètent dans toutes les focales en vertu du « principe d'autosimilarité », c'est-à-dire d'homothétie d'échelle. Cette propriété consiste à voir se reproduire une structure à l'infini quelles que soient les « échelles » d'observation, un peu comme l'image d'un miroir positionné face à un autre miroir.

En se démultipliant à l'infini sur une structure commune, la réflexion didactique se reconfigure selon un schéma itératif : curriculum formel et savoirs prescrits / curriculum réel et savoirs enseignés / curriculum caché et savoirs appris ; macro-méso-micro contextes ; topo-chrono-méso génèse. Du coup, l'ensemble des fragments prend une « dimension fractale ». En étant appliquée à certains objets de savoir, cette propriété revient à voir se démultiplier quasi à l'infini les fragments de savoirs organisés par le traitement didactique. Pour filer la métaphore, le savoir prescrit/enseigné/appris renvoie non pas à une dimension nécessairement exprimée par un tout cohérent (« le » traitement didactique) mais plutôt à une infinité de micro-savoirs imbriqués, qui en déterminent justement la dimension fractale et introduisent les aspects irréguliers et « rugueux » de l'espace didactique. Dit autrement, c'est l'irrégularité du fait éducatif qui impose au didacticien de briser les structures mêmes du savoir pour élaborer une « contextualisation du didactique » – soit une « didactique fractale »-, seule condition

de cohérence et de réussite. Le travail didactique devient alors un délicat travail de structuration et de mise en cohérence des contenus d'enseignement dans le système complexe dynamique, répété à l'infini, des micro-tâches de mise en forme des savoirs intégrés dans le contexte.

Chervel (1988) montre à cet effet qu'il existe une autonomie du champ scolaire à l'égard du champ scientifique, lequel est à l'origine d'un découpage spécifique des savoirs entre les disciplines scolaires et au sein de chacunes d'elles prises séparément. Cette culture scolaire est engendrée par les contraintes pédagogiques et didactiques du milieu dans lequel elle est insérée : en retour, elle surdétermine les pratiques en les normant. La difficulté pour l'enseignant est d'en tenir compte -faute de quoi il encourt un échec, et avec lui celui de l'élève- tout en s'extrayant des contraintes – du poids du contexte – pour pouvoir fonctionner.

Pour autant, une possible surdétermination didactique des savoirs et des pratiques peut aboutir paradoxalement à tenir les élèves éloignés du contexte scolaire. D'une part, la mise en forme scolaire est particulièrement artificielle en ce qu'elle modélise des parcours pour un ensemble d'élèves génériques nivelés à la moyenne ou à l'idéal-type : pour des raisons pratiques évidentes, le didacticien opère par réduction et simplification, s'adressant à une classe-type et à un élève-type calé sur une trajectoire de progrès rectiligne uniforme. À l'opposé, l'intention de « convivialité » et de « contextualisation » amène paradoxalement des dérives possibles vers un enseignement « hors sol » et vers la sacralisation d'une école comme lieu par excellence de savoirs auto-référencés, en rupture avec les milieux de vie et les contextes sociaux et culturels dans lesquels les publics scolaires évoluent réellement. Le dilemme du didacticien se pose alors ainsi : d'une part il est raisonne sur des formes génériques unifiées (« la didactique ») pour élaborer la mise en forme des contenus enseignés, uniformes par souci d'équité, d'autre part il engage « le didactique » en ne tenant pas assez compte de l'adresse, soit du profil réel des élèves, au risque de les enfermer dans des contenus à ce point adaptés qu'ils en deviennent clivants et porteurs d'inéquités. Cette rupture entre les attendus didactiques et ceux des élèves amène une forme de chaos – de rugosité – avec laquelle l'enseignant va devoir composer. Martinand (1986) concède certes le fait qu'il existe d'autres formes de transposition, notamment à partir des pratiques sociales de référence qui jouent un rôle également, voire plus important que le milieu scolaire. Mais dans tous les cas, la situation didactique résiste aux attendus et aux modélisations sous le feu des pratiques.

L'échelle dynamique temporelle est également une dimension de la didactique « fractale ». En observant l'alternance de périodes calmes et agitées lors du déroulement des situations de classe, le chercheur va tenter de restituer l'irrégularité des courbes de progression et d'apprentissage, les ruptures/continuités dans les échanges, les latences et les transitions imperceptibles. Loin d'un phénomène linéaire, le processus d'avancée du didactique opère de façon irrégulière et parfois même imprévisible, ce qui est un comble pour le planificateur didacticien et pour l'ingénieur en formation. Pour autant, l'amplitude des variations et des transformations peut rester indépendante d'une situation didactique à l'autre ou d'un jour à l'autre, le tout en étant mutuellement corrélé sur de plus longues périodes de temps, soit le cycle, l'année ou la scolarité dans

son entier. Cette dimension temporelle (« historique », dirait Vygotsky) représente le second point d'attention de la contextualisation du didactique : si les faits éducatifs ne sont ni continus, ni linéaires, s'ils sont aussi imprévisibles qu'éphémères, comment néanmoins tenter d'en extraire des régularités et des modélisations heuristiques qui autorisent une pensée « du didactique » ?

En identifiant cette « rugosité » dans l'harmonie du champ social et du champ scolaire, en constatant la résistance des faits non linéaires aux didactiques -même les plus contextualisantes-, le chercheur va devoir questionner la « forme fractale » de la didactique pour prendre en charge les dynamiques d'échec scolaire selon l'emboîtement des échelles, là où s'opèrent les frottements, tant à l'échelon d'une politique éducative que d'un micro-échange enseignant/élève. C'est d'ailleurs la variation de focale et le changement de points de vue qui vont autoriser le passage d'une didactique contextualisante, attentive aux effets de contexte, à une contextualisation du didactique, au coeur même des frottements de la situation d'apprentissage, c'est-à-dire des effets d'apprentissage produits.

3.3 Contextualiser le didactique : sémiologie de l'action conjointe / sémiotique de la réception

Il peut y avoir du scolaire dans/hors de l'école et de l'informel en son sein, de sorte que l'idée est d'entendre par « formes de scolarisation » tout processus de (re)construction et/ou de reconfiguration des objets scolaires. Certes et en dernier ressort, le milieu est toujours lié à des situations dans le cadre d'une médiation de connaissances au sein de la classe. Les recherches contemporaines en didactique des disciplines ont tendance à s'intéresser à ces formes de re(dé)-composition et de reconstruction didactique, aussi bien « dans » que « hors la classe ».

Pour Lenoir (id. *ibid.*), il convient de tenir compte du contexte externe à l'institution scolaire dans lequel s'insèrent les élèves. Blanchet (2009) affirme que « *toute pratique didactique est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner* » (Blanchet *et al.*, 2009). L'auteur distingue deux axes : celui de la contextualisation des interactions dans l'enseignement/apprentissage et celui, élaboré plus récemment, de la contextualisation de l'intervention didactique, notamment au coeur des dispositifs. Dans ces conditions, l'environnement social est considéré comme un facteur qui influe et pèse sur les conduites individuelles, au-delà des caractéristiques personnelles des acteurs. Pour Delcroix, Forissier et Anciaux (2013), inscrits dans la ligne de l'approche socio-didactique de Blanchet, les processus de contextualisation s'inscrivent dans un réseau de transposition renvoyant à la fois à des fonctions de connaissances (K), à des systèmes de valeurs (V) et à des pratiques sociales (P).

Le terme de « milieu » s'avère aussi chargé de polysémie que celui de « contexte ». Il peut référer au milieu de vie de l'élève, mais renvoie plus spécifiquement pour les didacticiens aux éléments du milieu didactique. Dans la théorie des situations didactiques, Brousseau (1988) définit le milieu comme « tout ce avec quoi l'élève interagit ». S'il constitue au départ une source de difficultés, une contrainte qui l'oblige à s'adapter, le milieu peut également constituer une série d'éléments avec lesquels

l'élève joue pour être plus efficace et apprendre : il s'agit, par une action volontaire, de prendre en compte et de (re)construire les éléments du milieu à partir d'un contexte souvent complexe et multiforme. Dans l'approche de Brousseau, l'élève est invité à s'adapter au milieu dans des formes d'apprentissage qui relèvent du constructivisme. Comme le note Lenoir (2014, p. 5),

> « *chez Brousseau, les étapes de décontextualisation et de recontextualisation assurent la possibilité pour les élèves de prendre de la distance par rapport à des situations adidactiques et de construire du sens au regard de la situation mathématique tout en stabilisant leurs nouveaux acquis* ».

Dans le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) (Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2008), le regard est porté sur les interactions entre enseignant et élèves. Sensevy (2011) & Mercier (2007) considèrent que l'espace et le temps didactiques peuvent être détaillés à travers la chrono-, la topo- et la méso-genèse des savoirs. En se focalisant sur l'action de l'enseignant, ils postulent que l'approche anthropologique, qui se pose comme une « grammaire du jeu didactique », permet de concevoir le savoir comme une puissance d'agir. Les cadres théoriques des sciences du langage mobilisés sont issus notamment de la sémiologie de l'action (Peirce, 1931-35), soit la science des signes portés par et négociés dans l'action. En distinguant trois types d'actions (« faire jouer le jeu, autour du jeu hors la classe et construire le jeu »), la démarche est essentiellement orientée des savoirs enseignés vers les élèves sans que soient suffisamment pris en compte, de notre point de vue, les savoirs effectivement appris, au-delà de cette unité d'analyse qu'est la séquence, ainsi que les modalités contrastées et singulières pour y parvenir. « *Il ressort qu'une représentation digitale d'un fait donné est forcément lacunaire par rapport à la représentation analogique du même fait* » (Sensevy, 2007, p. 224).

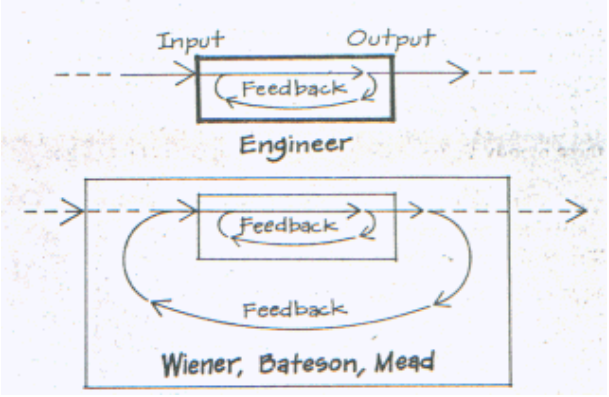


Figure 1 – Figure 1. Schéma de traitement de l'information par *feed forward* de l'action : dérivation de messages provenant de différentes sources (d'après http ://www.oikos.org/forgod.htm)

Pour élaborer la TACD, Sensevy (2007, p. 235) s'appuie sur une approche sémiologique de l'action qui prend en charge, sur un modèle notamment Peircien, l'étude des

signes : « *Les conduites des agents constituent des signaux d'action pour autrui dans l'ajustement conjoint de l'action* ». Cette théorie, inspirée de la grammaire structuraliste -voire génerativiste- et de certaines écoles universalistes en pragmatique linguistique, postule que les phénomènes sont forcément codés -voire monocodés- et que le rôle du chercheur sémiologue est d'en investiguer les systèmes de signes. « *Il y a action conjointe parce que l'individu prend comme stimulus à la racine de ses actes le comportement d'autrui, en autant de signaux d'action* » (Sensevy, 2007, p. 243). Pour autant, en postulant l'autosuffisance de la signification dans le signe manifeste de ce qui est dit, il élabore un modèle relativement aseptisé des interactions langagières en situation didactique.

Dans l'ouvrage « Didactique pour enseigner » (2019), Sensevy utilise la métaphore du tableau *L'Art de la peinture* de J. Vermeer -qui figure sur la couverture de l'ouvrage- en établissant un rapport d'homologie entre l'art de la peinture et celui du didacticien afin d'illustrer le rapport du chercheur à la réalité. Cette métaphore restitue bien sa conception de la représentation de la réalité :

> « *L'artiste représente, c'est-à-dire qu'il abandonne d'une certaine manière les idées pour leurs concrétisation dans des objets, des lumières, dans une relation, aussi -celle qui se noue entre la jeune fille et le peintre sans visage, dans le milieu d'une carte du pays et d'un masque de plâtre- dans telle partie d'une corps -la main du peintre n'est plus que touches et lumière, on la reconnaît et pourtant elle ne présente rien de ce que l'on connaît d'habitude comme étant une main* » (Sensevy, 2019, p. 615). « *Le tableau est ainsi une leçon pour celles et ceux qui cherchent à connaître, à comprendre, à embrasser le réel, leçon dans laquelle s'enseigne aussi peut-être l'élément le plus précieux de la toile : la disparition et l'accomplissement du peintre dans ce qui est peint, la disparition et l'accomplissement de l'effort de connaissance dans la matière même de ce qui devient connu* » (*Ibid*, 2009, p. 616).

Dans la quête de la représentation de la réalité, le peintre réaliste tente de se rapprocher au plus près de la réalité observée : c'est justement ce degré de proximité avec la réalité qui va constituer un critère d'esthétique. Certes le réalisme n'est pas une imitation servile du réel ; il peut également dépeindre les réalités « triviales » de peuples ordinaires au travail, ce qui constitue déjà en soi une subversion (ex : *L'Angélus* de JF. Millet ou *Un enterrement à Ornans* de G. Courbet). Mais l'art du didacticien consiste dans ces conditions à placer le maître au centre du dispositif, disparaissant -quasi magiquement- quand l'effort de connaissance s'accomplit.

La rupture esthétique engagée par le courant impressionniste est à cet effet intéressante car elle engage la composition d'une oeuvre ouverte aux interprétations et aux variations, la saisie de l'instant fugitif, de l'angle inédit ou de lumières éphémères. En filant la métaphore, nous pourrions dire que la démarche engageant une « didactique adressée » relève d'un rapport au monde « construit » similaire à l'art pictural impressionniste (ex : *Ceci n'est pas une pipe* de R. Magritte ou *Impression, Les Nymphéas* de C. Monet). En effet dans ce courant, le rapport esthétique est dé-

placé du regard du peintre vers la réception qui est faite de l'oeuvre ouverte (Eco, 1985), ce indépendamment du degré de réalité qu'elle représente : c'est du dialogue du spectateur avec l'oeuvre -et non des intentions picturales du maître- que va naître le sentiment esthétique. Ainsi, la didactique adressée questionne le travail enseignant à l'aune des effets d'apprentissage sur l'élève -et en première instance d'eux seuls-. C'est le processus interprétatif de l'élève à l'oeuvre qui institue d'une part les savoirs, d'autre part le rapport de soi au monde. A cet effet, il est notable que le tableau de Vermeer fasse figurer une carte géographique à l'arrière plan : si la carte n'est pas le territoire, quelles figurations possibles de l'espace engager pour donner à voir une réalité construite ? En disparaissant d'emblée une fois l'oeuvre achevée, l'enseignant permet par les interprétations multiples et infinies des élèves de poser un regard dynamique sur des savoirs en perpétuelle construction, loin des élaborations didactiques programmatiques, aussi sophistiquées soient-elles. C'est donc essentiellement la saisie des dynamiques et des instants décisifs au coeur des interactions qui va autoriser la prise en charge d'interprétations croisées ouvertes, d'impressions fugitives, d'intentions implicites, de stratégies inédites, d'activités contrariées... loin de la lecture de structures conceptuelles stables.

En s'en tenant à une rationalité systémique et contextuelle -donc objectivement accidentelle- de l'action conjointe organisée autour de matérialités signifiantes, Sensevy tient sous silence les entours et les contours d'une intersubjectivité communicative façonnée par des intentions -des motifs et des mobiles- et des imaginaires orientés par des histoires communes et singulières, au coeur des inter- et mé-compréhensions sociales éphémères et dynamiques. Or l'analyse de la mise en mots dans un échange exige l'étude des rapports d'affinité/rivalité, d'acquiescement/contradiction et surtout d'influence -voire de domination- présents au coeur même du dialogisme : c'est le jeu des signes linguistiques, selon leur force pragmatique, intentée, fictive et/ou réelle, qui produit -ou non- des effets sur autrui et récursivement sur soi.

En rupture avec cette tradition linguistique, François (1990, p. 33-93) récuse la possibilité d'isoler « la langue » des sujets qui échangent des contextes tels que vécus subjectivement : les caractéristiques du dialogue n'adviennent ni de la langue, ni d'une science explicative externe au cours du discours à plusieurs voix (ex : psychologie, sociologie ou sémiologie). Dans le « courant dialogique » (Bakhtine, 1923/1963 ; Todorov, 1981 ; Moeschler, 1985 ; Peytard, 1995 ; Moirand, 2004 ; Bres, 2005 ; Bronckart & Bota, 2011 ; Nossik, 2012), les dimensions interactionnistes, interpersonnelles et coopératives en communication sont l'objet de toutes les attentions en vertu de l'adage suivant : « *Etre signifie être pour autrui et, à travers lui, pour soi* ». Nous pourrions à cet effet reformuler cette citation à l'adresse du didacticien de la façon suivante : « *savoir signifie savoir pour autrui et, à travers lui, pour soi* » si bien que « *Tout corps vivant constitue autour de lui un monde des buts, des obstacles, du "à faire" et "du à fuir", des lignes de force qui sont en même temps figures de sens* » (François, 2004, p. 124). En accord avec Wittgenstein & Searle -et avant eux-, Bakhtine (1977) affirme ainsi la nécessité de déplacer le centre de gravité de la linguistique de la langue à celle de la parole et du procès d'énonciation : le dialogue est considéré comme le matériel de base de l'analyse discursive et la matrice objective des inter-compréhensions sociales et des médiations de savoirs.

Nous verrons à cet effet qu'une approche sémiotique permet de façon intéressante de remplir ce projet d'analyse des interactions en situation didactique (Dolz, 2013) du point de vue d'un sens co-construit et négocié dans le cours de l'action.

4 Contextualiser pour dialoguer

Dans la première partie du chapitre, nous avons vu, dans une approche rétrospective historique, que la préoccupation « d'adaptation de l'enseignement aux besoins et aptitudes des populations » ne date pas d'hier et qu'elle trouve une actualité dans les questions vives de l'enseignement contemporain. Dans la seconde partie, nous avons discuté l'utilité des concepts inclus dans le vocable « la didactique contextualisée ». Nous avons montré qu'en fait, selon les variations d'échelles, les savoirs se « brisent » au contact de la rugosité des réalités mais conservent paradoxalement une structure invariante qui se démultiplie à l'infini comme un miroir, faisant de la didactique une « fractale ». Nous avons défendu l'idée que du coup, l'expression « didactique contextualisée » trouve ses limites dès lors que les savoirs enseignés sont disjoints des savoirs appris et des conditions interactives de leur négociation. L'objet de cette partie consiste à questionner la « didactique tout terrain » -en montrant que cette expression est un oxymore- pour ensuite définir à quelles conditions une « contextualisation du didactique » est rendue possible et nécessaire.

4.1 *La/le* didactique, juste une coquetterie intellectuelle ?

La tentative formulée par Amade-Escot (2007) pour unifier les didactiques sous le vocable « le didactique » se fonde sur les invariants suivants : le traitement des savoirs issus – ou non – des pratiques sociales, la dynamique contractuelle du processus, les techniques didactiques, l'organisation du cheminement, la gestion des classes hétérogènes et l'observation pour l'intervention. En postulant que « *les outils théoriques élaborés dans une didactique disciplinaire ont potentiellement une portée explicative pour d'autres disciplines* » (Amade-Escot, 2007, p. 8), le chercheur comparatiste tente d'unifier les approches en étudiant les caractères communs et les spécificités de chaque didactique. En identifiant l'identique et le distinct, « *l'ambition scientifique est de contribuer à l'émergence du didactique (comme il existe les sciences du politique ou du religieux)* » (Amade-Escot, 2007, p. 8). L'auteur procède ainsi de façon inférentielle, à partir de l'inventaire des didactiques disciplinaires, pour en modéliser *via* un comparatisme systématique les outils communs de théorisation *du* didactique : « *parler de "généricité" consiste à mettre en évidence les dimensions répondant aux fonctions intrinsèques de tout processus didactique* » (Amade-Escot, 2007, p. 9). La généricité *du* didactique reviendrait alors à considérer les propriétés communes d'une classe d'objets (de savoirs) formant un ensemble complet et cohérent et organisée selon une taxonomie pertinente et exhaustive. Dit autrement, *la* didactique s'arrête quand *le* didactique émerge. Le didactique ainsi conçu présenterait cette forme d'universalité que lui conféreraient les propriétés de généricité croissante, ce jusqu'au point de rupture par lequel la dialectique de l'identique et du différent s'arrêterait avec l'émergence de l'écart et du divers (Wallian, 2018a, pp. 69-93).

Aussi, parler du « didactique » revient d'une part à considérer que les terrains varient et peuvent affecter et/ou orienter la(les) didactique(s) et que d'autre part, que ce didactique se doit d'atteindre un degré de généricité tel qu'il en deviendrait commun par delà les territoires d'exercice. Cette conception présente un oxymore car elle repose sur un alliage incompatible de fait. L'unification des didactiques sous le vocable unificateur « le didactique » nous apparaît problématique car celui-ci présente le paradoxe suivant : si le didactique existe indépendamment des terrains tout en s'y conformant pour se contextualiser, il perd du coup cette propriété de généricité pour redevenir une micro-didactique soumise aux contextes – et donc en quelque sorte pulvérisée ou brisée par la rugosité du réel des classes –. Si une didactique « générale » n'existe pas *a priori*, le travail de contextualisation du didactique commence par l'interprétation des construits et de leurs intelligibilités au regard de la rugosité des contextes et des pratiques. Ce ne sont donc pas les contextes qui « pèsent » sur les pratiques, au sens sociologique du terme, mais bien les interactions entre les savoirs et celles et ceux qui se les approprient qui sont au coeur des dynamiques de didactisation et de contextualisation. Nous allons développer deux arguments qui plaident pour cette nouvelle expression « contextualiser le didactique » aux fins de déployer une « didactique tout-terrain ».

En premier lieu, nous considérons que l'école n'est pas une forteresse qui définirait ex nihilo la forme et les contenus scolaires – fort heureusement -. Elle est perméable aux évolutions de société et des mentalités et intègre de façon continue des pratiques émergentes mais signifiantes.

> C'est le cas par exemple de l'entrée en EPS d'APSA-support dites « nouvelles » (ex récent : ultimate, step, moringue...) qui trouvent leur place dans les programmations de classe moyennant un traitement didactique. De même, les modalités de traitement évoluent selon les conceptions du savoir à médier et à transmettre : en préconisant une pratique orientée par la performance ou une entrée techniciste puis une approche réflexive, les enseignants questionnent la place de l'apprenant dans l'apprentissage – et non l'inverse –. Enfin, les valeurs qui orientent les pratiques évoluent : en se déclarant culturaliste tout autant que développementale, l'EPS questionne le sens des savoirs qui valent d'être enseignés en contextes.

Le didactique est donc structuré à la fois par des orientations axiologiques, méthodologiques et pragmatiques qui reflètent l'état des sensibilités et des savoirs présents – et en vogue – dans la société. Pour autant, l'homogénéité des contextes que tente d'élaborer le didacticien – par souci d'équité – semble creuser d'autant les écarts, les dynamiques de progression et – in fine – le sens de l'expérience scolaire entre les élèves. Tout se passe comme si, en prenant en charge « le » contexte, il amplifiait encore les écarts du point de vue de ce qui est effectivement appris. Encore une fois, la rugosité des faits éducatifs renforce l'idée selon laquelle en prenant en considération le poids du contexte (effet établissement, dynamique de classe et/ou de groupe), le sociologue contribue à son insu à masquer les inégalités tout autant – et pour d'autres raisons – qu'en n'y prêtant aucune attention. Si tout contexte d'établissement propice à la réussite comporte cinq caractéristiques (ex : une forte emprise du chef d'établissement,

des attentes élevées à l'égard des élèves, une polarisation sur les acquis de base, un climat de sécurité et d'ordre, des évaluations fréquentes des progrès des élèves) (Duru-Bellat, 2003, p. 188), il apparaît que les manières dont ces aspects sont interprétés et vécus par les élèves ne sont pas investiguées. Or c'est cette fovéa que l'approche contextualisante du didactique tente d'explorer.

En second lieu, « le contexte » est un construit à partager et à négocier et non une structure (in)variante et externe à intégrer et à traiter : la question est alors de savoir comment les individus réinterprètent « leur contexte » et font des savoirs l'objet d'une véritable appropriation, c'est-à-dire d'une reconstruction de soi et de son rapport au monde sous le feu de la situation didactique. Duru-Bellat (2003, p. 203) constate que « *le contexte crée un climat normatif et psychologique qui colore de façon particulière l'expérience scolaire des élèves* ». Si le curriculum réel est co-négocié et (auto-)régulé entre partenaires de la relation éducative, ces variables pèsent à des seuils critiques en fonction des « visions du monde » variées (ex : postulat d'éducabilité, conceptions de l'intelligence et de l'éducation, rapport aux savoirs), autant de valeurs et de conceptions qui orientent les choix didactiques et pédagogiques.

Du coup, « contextualiser le didactique » reviendrait en fait à se demander quel sens il prend du point de vue des effets pour celui qui apprend, soit comment mettre en forme le savoir pour le « rendre apprenable » et « savoir par quels chemins il est effectivement appris ». Dans ces conditions, la démarche majeure du didacticien se redéfinit à partir des attendus et des univers de référence de l'apprenant et vise à engager un dialogue pour « *échanger pour s'en trouver changé* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 17). En considérant que le contexte est un construit « à débattre » aux fins d'agir dessus pour apprendre, le didacticien postule que c'est la variation et l'écart au coeur des échanges qui vont dynamiser les transformations et les apprentissages.

4.2 Contextualiser le didactique : dialogisme et méthode

En faisant de la situation didactique un lieu (et un jeu) d'influences mutuelles, de négociations et de débats, le didacticien interactionniste considère que l'apprentissage est le produit d'un jeu dialogique : la situation didactique est cet espace approprié pour (inter-)agir sur/avec autrui, soit pour agir sur lui, le transformer et l'aider à changer ses données du réel, pour s'en trouver changé. La prise en charge du contexte pour l'analyse des faits éducatifs est donc obérée par les phénomènes d'interactions langagières : l'étude contextualisée des significations croisées des actes de langage au coeur du didactique devient incontournable. Pétillon-Boucheron (1992, p. 130) affirme que « *le contexte fait un retour en force d'autant plus remarqué que les corpus analysés sont pour la plupart authentiques : enregistrés ou filmés. Le contexte est au centre même de l'analyse* [de la pratique] *dans la mesure où il détermine le(s) sens des énoncés* ».

En considérant le point de vue de l'enseignant et du chercheur, Marcel (2002) propose une approche croisée permettant d'accéder au « *contexte pour l'enseignant* » articulée à une lecture du « *contexte pour le chercheur* ». Il estime que « *les processus de contextualisation désignent l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action* » (Marcel, 2002, p. 104) et identifie quatre dimensions

des processus de contextualisation (spatiale, temporelle, sociale et épistémologique). Si Barbier & Galatanu (2000) positionnent la contextualisation à la croisée des fonctions de mise en représentation de l'action et de l'environnement, ils objectent que cette « construction par l'acteur de la situation » reste focalisée sur le point de vue de l'enseignant : « *toute une sphère des pratiques est conscientisable par les enseignants mais en même temps une autre ne l'est pas* » (Marcel, 2002, p. 112) : la difficulté commence quand le chercheur vise les effets de pratiques sur les élèves et leur rapport au monde, aux savoirs et à eux-mêmes.

Il apparaît donc que la problématique de la contextualisation résiste si les études ne prennent pas en charge les points de vue croisés de *tous* les acteurs, dont et surtout celui, décisif et incontournable, des élèves. Se pose alors la question de la philosophie et de la théorie du langage qui servent de référence pour aborder les interactions en situation didactique. Si l'approche ne peut se limiter à l'étude du « signe » – soit à une approche sémiologique –, elle doit également s'ouvrir à l'étude des « signes idéologiques » en ce qu'ils portent un « dialogue » (au sens Bakhtinien du terme). Celui-ci est structuré par le projet d'influence mutuelle et les effets, intentés et/ou partagés, de « l'intersubjectif synchronisé » (El Massadak, 2013, p. 171) et partagé.

En prenant en considération l'existence de l'interlocuteur et au sérieux son univers mental (ex : valeurs, intentions, mobiles d'agir, représentations, croyances...), le chercheur comme l'enseignant *et* l'élève anticipent la logique interprétative de cet autrui en « adressant l'interaction à l'autre », soit en co-construisant l'échange. Kerbrat-Orecchioni (1990) parle de « validation interlocutive » de l'interaction : « *l'homme parlant parle l'écoute qu'il imagine à sa propre parole* » (Barthes, 1978, préface). Cette conception interactionniste sociale relève de l'à-propos et prend sens dans un *hic et nunc* évolutifs « à saisir » au vol des échanges.

Se pose la question des marqueurs langagiers sur lesquels fonder l'interprétation des interactions. Pour Gumperz, les « indices de contextualisation » stimulent les inférences dans l'interprétation des interactions langagières et permettent de réduire les écarts de perspectives, voire les sources de mésinterprétation :

> « *J'entends par contextualisation l'emploi par des locuteurs/auditeurs de signes verbaux et non verbaux qui relient ce qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à leur connaissance du monde [...] La notion de contextualisation doit se comprendre par référence à une théorie de l'interprétation qui repose sur les deux hypothèses fondamentales suivantes : 1) l'interprétation en situation de tout énoncé est toujours une question d'inférence. Cette inférence [...] repose sur des présupposés. Elle est donc d'ordre conjecturel et non assertif, c'est-à-dire qu'elle implique des tentatives d'évaluation [...] de l'intention de communication, [intention] qui ne peut être validée qu'en relation à d'autres hypothèses de base, et non en termes de valeur de vérité absolue. 2) Ces hypothèses de base sont [...] en fait le fruit d'une collaboration.* »

4.3 Du dialogue dans un con(co-)texte à (inter-)préter

Le contexte – que contribuent à produire l'énoncé et les énonciataires – rétroagit et porte les marques de l'échange : un même énoncé prend des significations et des implicites différents selon les locuteurs, dans des lieux ou à des moments différents, mais également selon le déroulé historique de leurs échanges et selon l'évolution dynamique de leurs rapports de places. El Mossadak considère que « *L'étude de la pratique langagière, c'est une pratique de l'absent, de l'implicite, de l'indicible de la circulation, du non-dit et de l'hétérogène. C'est aussi voir l'énoncé avec ce qui lui est extérieur en tenant compte des modalités de la mise en mots* » (2013, p. 175). Les notions de point de vue et de négociation des rapports de places deviennent alors une affaire de confrontation de soi avec autrui et de négociation dans des lieux argumentatifs de parole identifiables, même s'ils demeurent parfois implicites voire masqués, comme c'est le cas dans une contre-communication.

En didactique, ce sont les savoirs et leur médiation/appropriation au coeur des échanges qui font l'objet des attentions. Dans la situation didactique, la description du sens dans la circulation mise en mots prend un relief nouveau au regard de la question de la circulation des savoirs. Si le discours peut être transparent pour l'enseignant et opaque pour l'élève -et *vice versa*-, alors c'est le *procès de sémiose* -dans ce qu'il a de transformatif et d'actionnel- qu'il convient d'étudier. Si les caractéristiques du dialogue n'adviennent pas dans la langue mais dans le jeu des échanges, le chercheur qui postule la multiplicité contradictoire des rationalités va changer la nature de l'objet d'étude. En effet, si ce n'est pas pour la chose que le mot -et ce qu'il évoque- vaut directement, comment engager une compréhension mutuelle qui façonne tous ces entours et permette de s'exprimer, de dire et de *se* dire ? Comment, avec les mêmes mots, le jeu du sens fonctionne-t-il -ou ne fonctionne-t-il pas- ? C'est par l'analyse des stratégies langagières des interactants, des jeux de places et des effets produits sur autrui que le chercheur pourra accéder aux dynamiques dialogiques :

> « *Nous identifions leur sens uniquement au regard des intentions que poursuit l'auteur et des buts qu'il voudrait réaliser [. . .]. Ce qu'Austin nomme effets perlocutoires vient de ce que les actes illocutoires assument un rôle dans un contexte d'actions téléologiques. De tels effets se produisent toujours quand le locuteur accompagne sa parole d'une action orientée vers le succès et quand ainsi il rattache à des intentions des actions langagières en les instrumentalisant au service d'objectifs qui n'entretiennent qu'un rapport contingent avec la signification de ce qui est dit* » (Habermas, 1987, p. 303-304).

La question de la formation à l'écoute des élèves est ainsi posée de façon radicale. Si la formation à la contextualisation du didactique repose sur l'initiation au dialogue, alors le contexte n'est plus une référence externe posée par la didactique (ici savoir enseigné, dispositif, situation, tâche) mais consiste en une inférence interne qui négocie et co-construit le sens au coeur de l'échange. Tout rencontre exige une ouverture à l'altérité, dont celle d'un contexte autrement interprété – parce qu'en cours de construction – par l'élève que celui intenté par le didacticien. Si le contexte didactique n'est jamais

qu'un prétexte à la négociation d'interprétations croisées, le travail de compréhension mutuelle est alors ouvert par le croisement des points de vue autour de l'altérité des significations :

> « *François conclut à une multiplicité contradictoire de rationalité et propose de voir quel sort la théorie communicationnelle réserve à l'altérité, à ce qui n'est (encore) déterminé par le concept et cette division nécessaire au langage et à ses instances* » (El Mossadak, 2013, p. 176).

Au terme de cette étude, il convient de se demander si une didactique tout terrain est possible voire même recevable. En effet, si l'ambition du didacticien est de toucher l'ensemble des élèves auxquels il adresse son intervention, comment envisager sa posture au regard de la rugosité des faits éducatifs et de la multiplicité des mondes possibles ? Doit-il tenter de prendre en charge les différentes échelles de variation du contexte, celles qui « pèsent » sur sa pratique, ou mieux vaut-il qu'il se prépare à entendre autrui, là où il/elle (en) est de l'avancée dans les savoirs et du monde représenté ? Si le contexte est inscrit dans la manière infiniment personnelle dont un sujet négocie avec autrui et soi-même un objet de savoir, quitte à déséquilibrer sa conception du monde, alors il devient nécessaire de se focaliser sur l'objet de la rencontre et ses effets transformatifs. Celle-ci sera féconde si l'interaction est ouverte, attentive à cet autre, et si elle débouche sur la négociation et la transformation mutuelle et récusive des points de vue.

5 Conclusion. *Aller à la rencontre d'autrui pour interagir et (faire) apprendre*

Si toute intervention éducative est « adressée » parce que « co-négociée », la contextualisation didactique consiste à mettre en dialogue des formes actancielles *potentiellement* transformatrices, autorisant de la sorte de nouveaux rapports auto-créatifs aux savoirs, aux autres et à soi. Cependant, au fil du déplacement des contextes selon les points de vue, ces objets de savoirs changent partiellement, se reconfigurent au fil des références et de la créativité des interprétants (Thémines, 2016). En sortant d'un auto-référencement scolaire pour prendre en charge les contextes comme des opportunités interprétatives, le didacticien opère certes, un travail de transposition des savoirs, mais également un « arrangement » créatif par la dé/re-contextualisation. Plus que des pratiques sociales de référence, les savoirs prennent un sens différent au terme d'une mise en dialogue avec l'altérité de l'apprenant et de son monde expériencé. En se co-construisant par et dans l'action, ils se reconfigurent pour se façonner à la main de l'élève. Ce faisant, ils pulvérisent la didactique qui devient alors « fractale » au contact de la rugosité du réel des classes.

Pour autant la difficulté de l'intervention éducative repose sur la prise en charge et sur l'anticipation de ces « contextes co-construits » qui varient selon des échelles, des temporalités et des dynamiques particulières, générant de la sorte de l'échec, de la latence et des mécompréhensions : la contextualisation du didactique relève certes d'une tension entre le local et le périphérique, le proche et le lointain – par lequel l'ailleurs des contextes extra-scolaires fait jeu –, le modélisé (-sable) et l'unique, le

régulier et le singulier, le passé et le contemporain, le singulier et le signifiant. Elle consiste essentiellement en la rencontre entre des mondes aux enjeux existentiels, symboliques et éducatifs singuliers, celui du didacticien et celui de l'apprenant.

L'objet du didacticien et du chercheur consiste dès lors à explorer les modalités de prise en charge de la tension dialogique au coeur de l'échange en questionnant le processus de « contextualisation du didactique » ; en remettant le « savoir effectivement appris » au coeur des préoccupations, par-delà les intentions comparatistes ou généralisantes et les dispositifs didactiques sophistiqués, c'est le point de vue internaliste, contrastif et spéculatif qui va fonder les démarches interprétatives (Wallian, 2018b). Le concept de « contexture » [1] émerge ainsi de façon heuristique, renvoyant à cette vibration entre *le* contexte et *les* contextes, respectivement pris au sens générique et intimement interprétés. En questionnant le rapport du sujet à l'activité de construction de ses savoirs, dans son monde propre interprété, c'est finalement un élève-interprétant qui émerge et autorise, à terme, son émancipation de l'école.

6 Références

Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique.* Paris : Revue EPS.

Amade-Escot, C., et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, *3(1)*, 7-43.

Bakhtine, M. [1929, 1963] (1970. *La Poétique de Dostoïevski.* Paris : Seuil.

Barthes, R. (1978). Préface. In F., Flahault, *La Parole intermédiaire.* Paris : Le Seuil.

Barbier, JM., et Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation.* Paris : PUF.

Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée.* Paris : Éditions des archives contemporaines.

Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... in J., Bres, P., Haillet, S., Mellet, H., NOlke, & L., Rosier (dir.). *Actes du colloque de CERISY (3-9 septembre 2004), Dialogisme et polyphonie : Approches linguistiques. Bruxelles* : De Boeck-Duculot.

Bronckart, JP., & Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif.* Genève : Droz.

Brousseau, G. (1988). Didactique fondamentale. *Didactique des mathématiques et formation des maîtres à l'école élémentaire, Actes de l'université d'été.* Bordeaux : I.R.E.M.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990.* Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation, 38*, 59-119.

Chevallard, G. (2010). La didactique, dites-vous ? *Education & Didactique, 4(1),* 139-148.

Cohen-Azria, C., Daunay, D., Delcambre-Derville, I., Lahanier-Reuter, D., Yves Reuter, Y. (2013/3ème ed). *Dictionnaire des concepts fondamentaux aux didactiques.* Bruxelles : De Boeck.

Dolz, J. (2013). Interactionnisme socio-discursif et didactique des langues. *La Lettre de l'AIRDF*, *54*, 27-30.

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.), *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (p. 141–185). Paris : L'Harmattan.

Eco, U. (985). *Lector in fabula.* Paris : Grasset.

1. Pour Blanchet, c'est cette prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques qu'on appelle contextualisation, en insistant davantage sur le processus (d'où les suffixes -iser et -isation) que sur un « donné », qui ne serait qu'un simple décor.

Exposition coloniale de 1931. L'Adaptation de l'enseignement dans les colonies (1932). *Rapports et compte-rendu du Congrès intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer du 25-27 septembre 1931.* Paris : Henri Didier Libraire-éditeur.

Dupin, CM., Vrueton, E., Kivits, J., & Minary, L. (2015). Pistes de réflexion pour l'évaluation et le financement des interventions complexes en santé publique. *Santé Publique, 27(5)*, 653-657.

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation, 2(16)*, 182-206.

El Mossadak, EH. (2013). Jeu(x) et enjeu(x) de l'interaction discursive. Vers une sociolinguistique interprétative (J. Habermas, Gumperz, Goffman, François). *Cahiers internationaux de sociolingusitique, 4*, 159-186.

Fageol, P.-E. (2016). L'enseignement de la petite patrie à La Réunion sous la Troisième République. *TrOPICS,* Université de La Réunion, 281-298.

Forissier, F., & Silvy, C. (2015). Didactiques des sciences en contexte. *Contextes et didactiques, 6.*

François, F. (2004). Où en est la pensée ? In A., Rabatel (éd.), *Interactions orales en contexte didactique.* Paris : PUL.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (T1). Paris : Armand Colin.

Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative.* Longueuil : Groupéditions Éditeurs.

Ligozat, L., Coquidé, M., et Sensevy, G. (2014). Didactiques et/ou Didactique ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation scientifique. Présentation du dossier thématique. *Éducation et didactique, 8(1),* 10-11.

Mandelbrot, B. (1973). Formes nouvelles du hasard dans les sciences. *Économie appliquée, 26,* 307-319.

Marcel, JF. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie, 138*, 103-113.

Moeschler, J. (1985). Dialogisme et dialogue : pragmatique de l'énoncé *vs* pragmatique du discours. *Travaux neuchâtelois de linguistique TRANEL (9),* 7-43.

Moirand, S. (2004). Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives. *Cahiers de praxématique*, *43*, 189-220.

Nossik, S. (2012). Sur l'ouvrage de Jean-Paul Bronckart et Cristian Bota, 2011, « Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif, Genève, Droz, 629 pages ». *Semen, 33,* 209-217.

Orange, C. (2014). Regard complémentaire. Unité et diversité du didactique. *Éducation et didactique, 8(1)*, 85-90.

Peirce, C. S. (1931-1935). *Collected Papers.* Cambridge : Harvard University Press.

Peytard, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours.* Paris : Bertrand-Lacoste (coll. Référence).

Pétillon-Boucheron, S. (1992). Catherine Kerbrat-Orecchioni, Les interactions verbales, tome 1. Mots. *Les langages du politique, 31,* 128-133.

Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique.* Paris : PUL.

Raynaud, D. (2005). Le contexte est-il un concept pertinent de l'explication sociologique ? Colloque « l'Explication sociologique. Quels sont les niveaux d'abstraction légitimes ? » organisé par P. Demeulenaere, Nancy.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation.* Paris : PUF.

Sauvage-Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis, 1(1),* 102-117.

Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique, 8(1)*, 13-22.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. & Mercier, M. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Thémines, JF. (2016). La didactique de la géographie. *Revue Française de Pédagogie, 197*, 99-136.

Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine – Le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine.* Paris : Seuil.

Wallian, N. (2018a). Soi et l'autre : exploration séman(io)tique du différent et du divers en intervention éducative. In N. Wallian (éd.), *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles*. Bern : Peter Lang.

Wallian, N. (2018b). Intervention éducative en contextes, cultures et (re)médiations. In N. Wallian (éd.), *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles*. Bern : Peter Lang.