



HAL
open science

La contextualisation des interactions enseignant-élèves :

Chantal Martinez, Nathalie Wallian

► To cite this version:

Chantal Martinez, Nathalie Wallian. La contextualisation des interactions enseignant-élèves : Nathalie Wallian (éd.). Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles, Peter Lang, 2020, Transversales, 9783034336772. hal-04467557

HAL Id: hal-04467557

<https://hal.science/hal-04467557v1>

Submitted on 20 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

L'interculture des interactions enseignant-élèves: douze micro-études de "moments remarquables" en collège réunionnais

Résumé : Dans le système enseignement-apprentissage, les interactions professeur-élèves produisent (et sont le produit) de dynamiques à la fois normées et imprévisibles dont l'enjeu est la co-construction d'un sens partagé. Si l'analyse des synopsis de leçons montre qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les différentes modalités de cours mobilisées par des enseignants de collège selon leur type de professionnalisation¹, l'enjeu de cette étude consiste à identifier des espaces de frottement interculturel. Ces espaces permettent l'émergence d'éléments de contextualisation différenciant les pratiques enseignantes (Sauvage Luntadi et Tupin, 2012). Dans le cours de la séance, l'irruption de ces éléments marque des espaces de rencontre interculturelle (Abdallah-Preteuille, 2008). Cette rencontre interculturelle s'observe au détour de moments dialogiques signifiants ; la méthode d'analyse qualitative consistera à caractériser ces micro-événements considérés comme "remarquables" (T = 55'; N = 2 X 6 séances) du point de vue de la dynamique interculturelle engagée. Les résultats montrent que quatre stratégies de négociation interculturelle sont mobilisées en contexte par les enseignants comme les élèves. L'étude qualitative des éclats de corpus met en évidence quatre stratégies de co-ajustement : 1) le déni des co-présences de cultures, 2) un relevé de représentations-élèves faisant obstacle en contexte, 3) l'ouverture forcée de l'espace culturel chez l'enseignant et 4) l'irruption d'une médiation inversée par des élèves. Les perspectives ouvertes concernent la formation des enseignants à la dimension interculturelle du métier au regard du contexte signifiant pour les élèves.

Mots-clés : rencontre interculturelle, professionnalité enseignante, interactions en situation éducative, représentations-obstacle.

¹ voir Martinez, C. (2018). *Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure*, thèse de doctorat ès science de l'éducation, Université de La Réunion, sous la direction de J. Clanet.

Abstract: The interest of the educational research

Key-words: language processes,

Introduction

Dans le système enseignement-apprentissage, les interactions langagières sont le lieu d'une négociation sur un sens partagé et à partager. La dynamique des échanges dénote tant la co-construction des savoirs -ce qui intéresse plus particulièrement le didacticien- que la prise en charge des altérités en contact -ce qui autorise un regard anthropologique-. En effet, une communauté de pratiques telle que peut la représenter une classe se caractérise *tant par des rapports d'altérité que par des rapports d'identité partagée*. Ainsi, du dialogue généré par ce contact des identités portées par chaque sujet, qu'il soit enseignant et/ou élève naît un espace de négociations visant à "(s)entendre pour (se) comprendre et s'en trouvé changé". Dit autrement, de la dynamique des échanges dépend vivement la co-production de savoirs signifiants pour les élèves.

Mais cette dynamique n'opère pas à sens unique, soit de l'enseignant vers l'élève: elle en modifie en retour la présence voire même induit récursivement des repositionnements qui, s'ils passent souvent inaperçus parce que survenant implicitement lors d'un tour de parole, n'en constituent pas moins des indicateurs d'échange, c'est-à-dire de co-construction d'un univers de référence partagé.

La négociation d'un sens commun ne s'opère pas à propos des objets posés en soi comme évidents et univoques: elle infiltre de façon transparente les espaces de mécompréhension, de tension et de reformulation. Dès lors qu'elle ne "pose pas problème sur le fond" de "ce qu'il y a à comprendre pour apprendre", elle reste largement implicite et ne fait que rarement l'objet d'attentions. C'est le regard attentif du chercheur qui, en s'attardant sur ces points caractéristiques de la rencontre interculturelle, va les instituer comme de véritables espaces de sens négocié. Or l'étude d'événements éducatifs dits "remarquables" n'est en l'état que discrète, alors même que ce sont eux

qui constituent les espaces de frottements dans la dynamique de compréhension mutuelle.

Pour accéder aux micro-événements de classe du point de vue de la construction d'un espace partagé de compréhension, l'approche anthropo-didactique des interactions langagières présente l'intérêt de s'attarder sur la manière dont les locuteurs co-construisent -ou non- dans les échanges leurs références. Les outils théoriques et méthodologiques de la sémiotique de la réception et de la pragmatique discursive, issus des "nouvelles sciences du langage", seront mobilisés aux fins de mieux décrire et comprendre comment se négocient les interstices d'univers de référence mis en dialogue. L'idée est d'extraire des micro-événements de classe remarquables des moments de négociation du sens selon les points de vue, celui de l'enseignant et celui de l'élève. L'hypothèse qui orientera le travail consistera à considérer la classe comme un espace interculturel dans lequel les points de vue se co-ajustent constamment pour produire des savoirs signifiants articulés autour d'un sens partagé et négocié, dit autrement pour construire du commun.

L'objet de ce chapitre portera sur l'étude d'événements de classe remarquables pour procéder à une micro-analyse des interactions du point de vue du contact des altérités. Après une partie théorique permettant de définir l'objet d'étude en relation avec les outils d'investigation, nous proposerons des micro-études d'interactions modélisées selon cinq dynamiques de mise en dialogue des altérités. Nous verrons enfin les domaines d'application en formation des enseignants à l'interculturel.

1. Cadre théorique. Dialoguer en classe, qu'est-ce à dire?

1.1 La notion de "point de vue" dans l'approche discursive

En situation de classe, l'intervention éducative s'inscrit dans un dialogue entre maître et élèves ayant pour enjeu une fonction pragmatique: l'apprendre. Les dialogues sont normalement orientés vers le partage de savoirs co-construits dans et par les interactions langagières, qu'elles soient verbales et/ou non-verbales; l'inscription de ces échanges dans une institution scolaire en délimite les contours, enjeux et modalités, normant ainsi le propos autour de la question de la référence. La dissymétrie essentielle entre maître et élève configure la nature des échanges ainsi que les rapports de place: elle fait l'objet de négociations et de tractations qui en orientent tant la conflictualité que la qualité des acquisitions.

Si toute co-présence oriente les échanges, elle repose essentiellement sur une rencontre entre différentes pertinences, entre des identités multiples et évolutives, entre des univers de référence variés. Tout le travail de l'enseignant va consister à partir de cette diversité pour négocier un espace partagé, commun aux membres de la classe et facteur de compréhension mutuelle. Se noue ainsi au fil des rencontres lors des cours cette "connivence" qui perturbe le visiteur de passage, fondée sur des non-dits et des expériences antérieures partagées mais implicitement référées. Du dialogue permanent entre partenaires des échanges va naître une forme de compréhension mutuelle qui va configurer les échanges en fonction de la réception qu'en feront de façon plausible les protagonistes. Ainsi, les interactions se construisent autour de dialogues enfouis dans les différents univers pris pour référence ainsi que dans les contours de frottement sur le sens (à) partagé(er).

Dans la théorie de l'interactionnisme sociodiscursif, les partenaires du dialogue inscrivent leurs échanges dans un projet d'influence mutuelle orienté par le partage des savoirs. En ajustant constamment leurs contributions en fonction d'autrui -un autrui scolairement et mutuellement

positionné-, ces partenaires mettent en frottement leurs altérités, leurs (mé-)compréhensions mutuelles et leurs univers pris pour référence. Ainsi, le "caractère constructif" d'un échange dépend-il de l'aboutissement à un "consensus", au moins provisoire, sur lequel les élèves comme le maître engagent leur participation et leur contribution pour avancer dans l'échange.

Or l'univers de référence de chaque élève -et *a fortiori* celui du maître- sont radicalement disjoints: pour se comprendre, c'est-à-dire se mettre ensemble, les partenaires de l'énonciation doivent fournir cet effort qui consiste tant à se rendre lisible qu'à aller dans l'espace pris pour référence par autrui. Dit autrement, un dialogue est réussi si chacun y met de soi tout en accueillant l'autre parole comme pertinente. Ce constat amène à considérer le dialogue en classe comme un lieu de rencontre entre altérités. Voyons que nous entendons par dialogue interculturel.

1.2 Dialoguer en classe à la marge des cultures de référence

La culture peut être définie comme la saisie par les individus qui s'en réclament de schèmes interprétatifs partagés, c'est-à-dire la manière dont ils produisent et perçoivent les significations sociales et culturelles de leurs pratiques (physiques) et de celles d'autrui (Clanet, 1990, p. 15-16). « *Toute culture se définit [...] moins à partir de traits spécifiques (normes, us, coutumes...) qu'à partir de ses conditions de production et d'émergence. La culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture* » (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 17).

Dans une classe, les univers de référence portés par les élèves et l'enseignant sont multiples et fluctuants; qu'il s'agisse de la culture enfantine/adolescente, de la culture médiatique, de la culture profes-

sionnelle enseignante, de la culture scolaire/familiale et des cultures avoisinantes, ces références sont constamment et implicitement mobilisées dans les échanges. La question est de savoir comment, une fois mises en contact plus qu'en co-présence, *ces diversités culturelles complexes* vont s'articuler pour une dynamique d'échanges partagée qui aboutisse à une "culture de classe". En considérant que l'altérité dans la classe est fondatrice de la dynamique des échanges, il devient nécessaire de définir ce qui constitue la référence choisie pour interpréter l'échange du point de vue des locuteurs. Parmi ces identités diverses portées par les partenaires de l'échange, comment s'articulent les points de vue et comment se négocient ces espaces partagés?

La notion d'interculturalité présente l'intérêt de dépasser la question de la co-présence des cultures pour proposer un filtre théorique intéressant. Le dialogue interculturel prend en charge les dynamiques de transformation et d'influences qui affectent récursivement ces cultures, les amenant à évoluer et à s'enrichir. L'éducation interculturelle consiste à *favoriser le travail sur les processus d'échanges par les interactions mutuelles*: elle vise à opérer une médiation par une circulation entre ces différents espaces pris pour référence.

De ce point de vue, le métier d'enseignant apparaît comme celui d'un passeur de cultures mais l'acteur va également s'en trouver affecté. En effet, au-delà de l'échange de significations, l'intercompréhension exige l'analyse des représentations de soi, des autres et du monde: elle questionne le sens du point de vue des codes et des objets sociaux différents véhiculés par chaque groupe identitaire. Ainsi, la compétence enseignante exige une posture ouverte qui, à la croisée des univers interculturels de référence, va devoir composer avec des rapports aux savoirs, des représentations de soi et des autres et des identités incarnées bien singuliers.

1.3 Compétence de contextualisation et professionnalité enseignante

Les travaux de Sauvage-Luntadi & Tupin (2012) se penchent particulièrement sur la notion de "compétence de contextualisation"

dans la démarche d'enseignement. Définie comme un "art de faire" et postulant que le contexte est un vecteur explicatif, cette notion s'inscrit à la croisée de la théorie de la structuration (Giddens, 1987) et du modèle écologique de développement (Bronfenbrenner, 1986). La situation est alors définie comme *"la résultante des rapports dialectiques entre, « l'ici et maintenant » de la classe — habitée par la micro-société constituée par l'enseignant et les apprenants — et « les différents cercles contextuels » qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique, celui-ci relevant d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel"* (Tupin et Dolz, 2008, p.152). Le processus de contextualisation représente donc un espace intersubjectif qui met en dialogue les acteurs, ici l'enseignant et les élèves de la classe: il consiste à actualiser des éléments de compréhension du milieu en testant leur pertinence dans et par l'action.

En nous distinguant de l'approche de Trinquier (1995) qui considère que la contextualisation consiste à prélever des indices positifs ou négatifs sur l'environnement en relation avec une action, nous postulerons que la lecture du contexte procède d'une interprétation qui débouche sur une "action-en-projet". Dit autrement, le processus de contextualisation correspond à l'anticipation active d'éléments de contexte incorporés à un projet d'action: c'est donc l'intentionnalité qui oriente la lecture anticipatrice et les modalités de compréhension du contexte. Pour ce faire, le sujet ne "prélève pas des indices mais "interprète" des indices sémiologiques dont le poids relatif est constamment réévalué en fonction de leur pertinence pour l'action. La conséquence de cette définition revient à considérer l'intervention comme un projet d'influence mutuel mettant en synergie les interprétations croisées et négociées dont le partage autorise une transformation et des élèves, et de l'enseignant.

Si la "compétence à la contextualisation" relève ainsi d'une compétence à mettre en dialogue des pertinences -dont celle, incontournable, des élèves-, alors l'intervention pourra être définie comme la co-construction d'espaces mutuels partagés. Il est à noter que mécaniquement cette considération relativise le travail par essence

décontextualisé du didacticien, "le didactique" étant de ce point de vue supplanté par le courant de l'interactionnisme socio-discursif. De même, les modélisations structurales prenant en charge le macro-méso-micro contexte selon une logique différentielle de strates seront remises au profit d'un travail sur les références contextuelles faisant irruption au détour des "interactions" dans la classe, sans perdre de vue la question des apprentissages effectifs.

2. Méthode

La démarche de recherche-action s'inscrit dans le contexte réunionnais, dont on sait qu'il est caractérisé par une forte co-présence de cultures en milieu scolaire. Il part d'un corpus intégralement enregistré de séances d'enseignement en collège (N = 12; T = 55') dans six disciplines d'enseignement différentes prélevées aléatoirement sur l'île. Afin d'isoler la variable "*expérience*" dans la prise en charge interculturelle de la classe, deux populations d'enseignants (N1 = 6 enseignants de première professionnalisation; N2 = 6 enseignants de seconde professionnalisation²) sont observées séparément du point de vue des pratiques constatées, ici le synopsis de séance réalisé et les verbatims (M = 203897 signes). En second lieu, les événements remarquables sont isolés de la séance et analysés selon 1) le point de vue des intentions didactiques enseignantes et 2) selon le point de vue inféré des élèves. Est considéré comme remarquable tout événement ouvert aux interprétations et présentant un intérêt dialogique majeur du point de vue du contact des altérités et de leur négociation. L'enjeu

² Les sujets disposant d'une expérience professionnelle antérieure inférieure à trois ans lorsqu'ils entrent dans le métier d'enseignant relèvent de notre population de première professionnalisation ; les sujets disposant d'une expérience professionnelle antérieure supérieure ou égale à trois ans appartiennent à notre population de seconde professionnalisation.

est de mettre en rapport, au coeur de la dynamique des échanges, les espaces de frottement et de co-présences obligeant à négocier le sens en partage. Un outil de traitement des données met en rapport 1) le synopsis de séance, 2) le verbatim des échanges et 3) l'interprétation selon les points de vue dans une perspective heuristique et modélisante. L'enjeu de cette étude vise à décrire pour comprendre voire modéliser la nature des espaces interculturels surgissant au détour des interactions langagières de classe.

3. Résultats

Après avoir extrait les moments remarquables des douze synopsis de séances, un travail interprétatif croisé est mené autour du point de vue de l'enseignant et des élèves et à partir d'éclats de corpus signifiants: l'idée est de comprendre ce qui se joue dans le dialogue au plan de la contextualisation. Ce travail interprétatif est opéré à deux voix afin d'augmenter les pertinences et de limiter les sur-interprétations. L'analyse dynamique des micro-processus de contextualisation débouche sur une modélisation ouverte inférée des verbatims: celle-ci met en évidence l'existence au coeur des interactions de cinq modalités différentes de contextualisation qui vont être successivement déclinées. Les extraits de verbatims cités sont codés de la façon suivante: (classe, numéro de séance, initiales du professeur, ligne des verbatims cités). En italique est codé le tour de parole de l'enseignant. Nous allons commencer *a contrario* par étudier le procès de contextualisation déniée, c'est-à-dire le cas de non prise en charge par l'enseignant du contexte de l'élève.

3.1 La contextualisation déniée

Le premier extrait de corpus illustre un processus de refus de contextualisation de la part de l'enseignant et porte sur les règles grammaticales de négation en anglais (Anglais, 4^{ème}, S4, CL, 138-145):

- *Oh vous êtes bien excités. Alors encore une fois... Yes? No question. Ca va jamais être juste: Yes ou No?*
- *Pourquoi?*
- *Parce qu'en anglais c'est comme ça: "Yes, I did" / "No, I didn't". Alors je vais passer ilôt par ilôt écouter la teneur de vos échanges, je ne veux que des échanges en anglais.*

Dans ce cas, l'enseignant exige une application stricte de la règle de négation en situation de travail systématique par groupe et ne perd pas de temps à argumenter la formulation grammaticale. Le contenu didactique n'est à aucun moment expliqué ou négocié.

Un autre cas de contextualisation déniée est celui de l'enseignant de français confronté à la croyance dans les "esprits". Celles-ci, omniprésentes dans l'espace océan-indien, notamment dans l'espace mahorais, font irruption au détour d'une étude de texte littéraire, au risque de détourner l'attention des élèves (4^{ème}, S7, TT, 148-168):

- *... L'excipit, vous le savez, et le contraire -l'incipit, le début du roman. Donc on se situe à la fin du roman et qu'est-ce qui se passe exactement?*
- *le monsieur a brûlé sa maison*
- *le monsieur a brûlé sa maison pourquoi?*
- *Ya un esprit qu'arrête pas de l'embêter*
- *C'est mignon, c'est joliment dit, Sapanti*
- *Il croit qu'il y a un esprit qui le hante*
- *Il croit qu'il y a un esprit qui le hante alors tu es davantage un peu plus dans le texte, oui Daniel*
- *Il veut brûler sa maison pour être sûr qu'il va plus le hanter*
- *D'accord. Dans quel état d'esprit il se trouve, lui, quand il écrit ça?*
- *Il a peur*
- *Il est angoissé*

Dans un premier temps amusé par la proposition de Sapanti, l'enseignant opère un rapprochement progressif de ses intentions didactiques en validant la réponse de Daniel puis en opérant un glissement de l'expression "un esprit" vers "un état d'esprit". La croyance de Sapanti dans l'existence d'esprits n'est relevée qu'à travers les qualificatifs "mignon, joliment"; cependant l'enseignant cherche à aboutir à l'idée selon laquelle le texte décrit un accès de folie. La question est de savoir ce que Sapanti peut comprendre du rapprochement entre "présence des esprits" et anormalité psychologique (l'acte de folie qui conduit à incendier sa propre maison). En effet, les esprits Ziyara mahorais s'inscrivent dans une conception animiste d'origine malgache (tromba), africaine et/ou musulmane (shenge). Ils s'expriment à travers les éléments, dont le feu de la maison incendiée. Le monde parallèle de Sapanti, fait de djinns et d'esprits, ne fait pas l'objet d'une prise en charge au motif que l'enseignant n'en a pas conscience. Or le travail interprétatif exigé dans l'exégèse du texte littéraire n'est pas questionné du point de vue de ce qui fait sens -au sens existentiel et identitaire du terme- du point de vue de l'élève. Dit autrement, le syncrétisme de l'élève échappe à l'univers de référence de l'enseignant qui du coup lui dénie par méconnaissance un espace d'expression.

3.2 La contextualisation ordinaire

Ce type de mécanisme consiste à rapporter l'univers quotidien banal dans les éléments de contexte scolaire afin de faire lien avec l'environnement proche et ordinaire de l'élève. La contextualisation ordinaire vise à rapprocher différents espaces pour faire lien avec celui situé au plus proche de l'élève. C'est le cas du cours de géographie en 6^{ème} (S1, EF, 367-402) portant sur l'environnement de travail en agriculture:

- *Oui c'est l'ordinateur portable est-ce que ça vous surprend?*
- Non (...) Parce qu'il [l'agriculteur] en a besoin

- Mais est-ce qu'au Vietnam à votre avis ils avaient tous des ordinateurs? C'est intéressant, ça vous surprend pas parce que vous vous avez grandi avec l'ordinateur dans un pays plutôt développé la France donc pour vous c'est normal d'avoir un ordinateur et vous pensez que c'est normal pour un américain d'avoir un ordinateur. Donc ça montre que pour vous un paysan c'est pas très différent d'un professeur. En fait il a une vie un peu comme un professeur s'il a l'ordinateur la télé il vit un peu de la même façon...

- Ah ben non

- Vous avez un tracteur? (...)

- (...) ce texte-là c'est pour vous montrer que la vie des agriculteurs elle a changé (...) nos amis les agriculteurs ils ont une vie qui ressemble beaucoup à la nôtre... le reste de la journée ils sont sur internet et ils travaillent aussi beaucoup sur internet. Alors justement qu'est-ce qu'ils font sur internet? On parlait des enchères tout à l'heure

- Les sites web

- Ils vont sur Facebook

- Mais n'importe quoi

- Non mais ils peuvent aller sur Facebook mais pas pour le travail (...)

En mettant en rapport le mode de vie des agriculteurs avec celui des élèves, l'enseignant tente de recontextualiser les usages contemporains d'internet. Cependant les élèves produisent deux représentations-obstacle: d'un côté ils dénie à l'enseignant une similarité de son environnement de travail avec celui des agriculteurs ("Vous avez un tracteur?") et d'autre part ils rapportent le travail sur internet à leurs propres usages adolescents sur Facebook.

Ainsi, en voulant rapprocher l'univers scolaire des savoirs à construire (ici en l'occurrence les mutations du métier d'agriculteur à la croisée des espaces virtuels), l'enseignant active à mauvais escient l'univers banal des élèves, induisant des mécompréhensions fondées sur des hypothèses de sens erronées ("Ils vont sur Facebook") par ailleurs disqualifiées instantanément par un pair ("Non mais n'importe quoi"). Dans le même cours de géographie, l'enseignant aborde la notion d'agro-alimentaire (S1, EF, 392-529):

- Alors Mathéo dit qu'il a déjà entendu parle de ça; c'est quoi agroalimentaire?

- Moi j'ai jamais dit ça je dis juste en fait pour les alimenter

- Alors du coup tu vas nous lire la définition d'agroalimentaire c'est dans le livre regarde

- Industrie qui transforme les produits agricoles en produits finis
- Ils transforment les tomates en ketchup
- *Parfait hé ben c'est très bien c'est exactement ça Mathéo. (...) si vous voulez les fermiers les agriculteurs plutôt ils se contentent juste de cultiver une fois que ça a poussé et qu'on a recueilli l'aubergine la tomate la carotte on l'envoie on la cuisine pas on la transforme pas c'est d'autres personnes après qui vont transformer le produit en quelque chose pour faire de la sauce tomate du ketchup de la pizza par exemple (...) c'est l'industrie agroalimentaire qui se charge d'apporter ces tomates dans de grosses usines qui vont presser la tomate la travailler et après on applique la recette du ketchup...*

Le processus de recontextualisation vise à faire émerger la notion d'industrie agroalimentaire à partir de l'exemple du ketchup. Ainsi, les élèves sont sensés mieux comprendre "d'où vient" le produit transformé sur leurs assiettes et *in fine* se représenter le circuit de transformation. L'emprunt à l'univers proche signe par ailleurs une tentative pour se rapprocher de la culture adolescente aux habitudes alimentaires marquées.

La contextualisation ordinaire peut amener les élèves à transposer de façon erronée l'univers pris pour référence par l'enseignant: c'est le cas de la classe d'anglais (4^{ème}, S4, CL, 176-188) où l'enseignant se réfère pour l'analyse de la météo à une échelle Fahrenheit (américaine) de température:

- *Okay What will be the temperature?*
- *Be it well 71 degrees*
- *Madame il fait pas chaud du tout*
- *Mais non c'est en degrés Fahrenheit*
- *Fahrenheit Celsius with this temperature you would be bad with this temperature; Degree Fahrenheit Next on Noémie*

Les élèves se rendent bien compte que les données de température posent problème et recontextualisent immédiatement l'échelle de mesure. Ce faisant, ils convertissent leur univers de référence pour recontextualiser dans l'univers américain.

Une autre erreur de contextualisation peut survenir entre l'univers de référence adolescent réunionnais et une expression anglaise (Anglais, 4^{ème}, S4, CL, 102-104):

- *Please you're going to check with your team mais avant de vérifier les réponses à l'intérieur de l'équipe j'aimerais que les échanges se fassent c'est quoi ce check là J'aimerais que les échanges se fassent en anglais*
- Tout en anglais ?

La tradition de se saluer en checkant est généralisée à La Réunion dans les milieux tant adolescents que professionnels: les élèves se méprennent sur le verbe "to check" qui consiste à faire l'inventaire. La contextualisation ordinaire peut également rencontrer des représentations-obstacles portant sur le rapport des élèves à l'écrit. Dans l'échange qui suit en cours d'histoire (6^{ème}, S6, SP, 382-418), l'élève rapporte la notion de "livre de bord" historique à son propre style de vie:

- *... le programme demande que cette étude soit faite à partie des extraits du Cahier de bord de Christophe Colomb. C'est quoi un journal de bord pour vous? Regarde c'est la première fiche, Valentin*
- C'est le journal de bord de son voyage
- *très bien, tout le monde entend?*
- non
- *Tu peux reprendre s'il te plaît?*
- C'est un journal qui note tout ce qu'il a fait pendant son voyage
- Est-ce qu'il le fait à la fin d'une semaine ou est-ce qu'il doit le faire tous les jours?
- *Tous les jours*
- Quand il a un ti temps tranquille
- *Voilà, mais il doit le faire tous les jours, c'est vrai qu'il faut un moment tranquille pour pouvoir le faire donc...*
- Tout ce qu'il fait?
- *Tout ce qu'il fait, que la journée soit bien passée ou pas, il doit quand même faire son journal*
- Même s'il est mort?
- *Non, on va dire que si le navigateur décède, le capitaine du navire, son Second prendra la relève*

Dans cet échange, la stupéfaction de l'élève face aux exigences de l'écriture d'un livre de bord dénote bien son rapport à l'écrit: les résistances portent sur le caractère chronophage et exigeant de la tâche ainsi que sur son caractère absolu extrapolé par-delà la mort. Ce

faisant, l'élève manifeste en filigrane d'une part son impossibilité à ménager un temps "tranquille" sanctuarisé au quotidien et d'autre part sa projection de la contrainte d'écriture au-delà la vie terrestre. Il est ainsi possible de mesurer la profondeur de sa résistance à l'écriture; celle-ci vient oblitérer le travail du didacticien alors même qu'il tente de travailler la notion de "trace" en histoire pour faire reconstituer le périple de Colomb.

La contextualisation ordinaire peut surgir au détour de l'étude d'un texte littéraire en français (4^{ème}, S8, CD). Dans ce cas, ce sont les élèves qui tentent un rapprochement de leur culture adolescente:

- *Orphée, d'accord. C'est de là que vient la poésie lyrique. Maintenant je veux Ulysse. On n'a pas encore vu du tout. Mais vous avez déjà vu normalement. Fabrice?*

- *C'est un guerrier té madame arrête pas de cogner té ou voi mi es pas sûr ou voi c'est un affaire chevalier*

- *Alors un petit mélange, mais c'est un peu ça. Thomas?*

- *Un chevalier mais un combattant*

- *On essaye encore quelque fois. Chut on écoute les autres*

L'élève, qui s'exprime en Créole, met en rapport la mythologie grecque avec la culture guerrière du moringué réunionnais puis, étant donné la non validation de sa réponse, renégocie le sens en concédant le terme "chevalier".

Un processus d'association d'idées qui active les sphères personnelles d'intérêts d'un élève peut aboutir à un déni de contextualisation; c'est le cas en anglais à propos du terme "Vikings" (4^{ème}, CP, 166-180):

- *It's because Thor is a Viking*

- *Viking yes, that's true*

- *I've read...*

- *Oh! You have red, you've red the book?*

- *Yeah*

- *All right, so you know the story!*

- *Non, mais en fait j'aime bien la culture Viking, j'ai lu plein de trucs et...*

- *Oh nice, I see! Thank you a lot, good... So he's got a magic hammer.*

Dans cet échange, l'enseignant dénie à l'élève la recontextualisation de ses centres d'intérêt personnels au motif implicite qu'ils sont hors sujet. Il en profite pour placer une correction sur le prétérit du verbe irrégulier "to read"; l'élève qui témoigne en français de sa passion est repris avec force formules atténuatives pour enchaîner sur l'avancée dans les apprentissages.

3.3 *La contextualisation téléportée*

Le principe de la téléportation consiste en un voyage dans l'espace-temps et donne à voir des contextes temporels assemblés sans considération des époques, des temporalités et de la concordance des temps. La contextualisation téléportée consiste à faire référence à des fenêtres temporelles juxtaposées sans considération d'ordre chronologique, sans perspective planificatrice ni cohérence processuelle linéaire. Ainsi, le passage des locuteurs par des références temporelles variées procède d'une prise en charge de la temporalité dans une contextualisation à géométrie variable. La première étude concerne un cours de français (6^{ème}, S3, 177-216) au cours duquel l'élève manifeste sa préoccupation concernant la projection temporelle dans l'issue du récit filmique en cours d'étude. De ce point de vue, la temporalité scolaire vient télescoper la temporalité des apprentissages et contrarie l'issue du film à suspens:

- Euh c'est une question comme ça est-ce que... quand on en voit la suite du film
- *La suite du film... on la verra dès que possible mais à mon avis ce sera après les vacances vu le peu de temps qui nous reste Ben il nous reste que demain*
- Ben oui
- *Donc en toute logique ça pourra pas se faire dans l'immédiat mais mais on regardera la suite c'est sûr*
- Ca dépend de notre avancée aujourd'hui
- *Ca dépend de tout effectivement Ca dépend de plusieurs facteurs oui Bon on se reconcentre Allez allez allez on y va*

Le rapport au temps contraint fait se télescoper le temps scolaire, le temps libéré des congés et l'état de progression dans les

apprentissages: : la préoccupation des élèves centrée sur visionnement différé de la fin du film les amène à anticiper la réponse de l'enseignant ("selon l'état d'avancée du jour") de façon quasi résignée. Sans rien promettre, celui-ci en tire profit pour exiger un effort de concentration et relancer le travail de classe. Cette transaction implicite à la croisée des préoccupations des élèves et de celles de l'enseignant illustre bien la constante négociation à laquelle ils se livrent de part et d'autre à la croisée des temporalités et des attentes. En posant des bornes temporelles sur le travail effectué en classe, l'enseignant inscrit le travail dans une temporalité normée en mettant les élèves sous pression temporelle (Anglais, 4^{ème}, S4, CL, 152-158):

- Two minutes and I'm coming to... One sheet of paper, don't forget to write down the name of your team on the paper... on this one... Write down the name... One minute left and then I'm coming. Vous vous arrangez comme vous voulez, vous avez joué plutôt que travailler
- Non mais madame on a essayé
- Thirty seconds left. Have you finished? Yes? Write down the name of the Team. Five, four, three, two, one... It's over I'm coming! Hurry up I'm coming!
- Attends madame!

L'injonction d'achever le travail de groupe se redouble d'un compte à rebours qui met les élèves sous pression: la temporalité didactique est clairement subie par les élèves qui protestent de leurs efforts et négocient une rallonge temporelle. Là encore, l'enseignant gère plusieurs temporalités mais peut également se trouver pris par les échéances relevées par les élèves (Anglais, 4^{ème}, S4, CL, 322-345):

- *Partie Leçon. Une fois que vous avez terminé de reprendre ce qu'on a fait aujourd'hui, j'écris sur le tableau de droite ce que vous devez faire pour demain.*
- Demain...
- Non lundi (...)
- *Bon pour ceux qui ont terminé je commence à rendre les devoirs. Vous les collez dans la partie "Activités"*
- Madame c'est quoi la meilleure note s'il vous plaît?
- Eh madame, les contrôles?
- *Ah non le reste je vous rendrai lundi, Noémie*
- Les contrôles!

- *Oui je vous rendrai lundi matin*
- Ah bon

D'une part l'enseignant fait une erreur pour se situer "dans le prochain cours" (non pas "demain" mais "lundi") et d'autre part il diffère le rendu des notes alors que Noémie attend un retour sur la meilleure note ainsi que sur sa copie. La pression temporelle présente en cette fin de cours amène l'enseignant à différer le rendu et produit de la frustration chez cette élève semble-t-il impliquée ou inquiète.

Le cours d'histoire est également le lieu de collisions temporelles qui obèrent la progression dans les apprentissages (6^{ème}, S6, SP, 113-131). Le contenu enseigné porte sur les moyens de transport au Moyen Age et l'enchaînement des idées met en concurrence deux termes aux sonorités proches, la "caravane" et la "caravelle":

- *Les routes terrestres en orange puis les routes maritimes en bleu. Donc les plus grands commerçants au Moyen Age ce sont... on va dire les Vénitiens et les Génois. Donc ils peuvent emprunter la route maritime pour aller jusqu'en Inde et en Chine pour chercher l'or et des épices. Avec quels moyens de transport?*
- Avec le bateau
- *Voilà, en fait le bateau? est-ce que vous vous souvenez encore du nom de ce bateau? Non... Ca commence par un "c"... non Lila non...*
- Ca a pas un rapport avec les Croisades?
- *Euh on en parlait aussi avec les Croisades, de ce type de bateau... "ca"... oui "ca-ra"...*
- Caravane
- *Non c'est pas caravane. "Caravelle, d'accord? On aura l'occasion de revoir la caravelle... Ensuite pour la route terrestre? Ils avaient la possibilité les marchands européens de prendre la route pour aller jusqu'en Inde et en Chine. On pouvait parler de...*
- Chameaux
- *Oui donc le fait de parler de partir en groupe ensemble... ils forment alors une "cara"...?*
- ... "velle"
- Caravane

L'enseignant formule ses questions sous forme de devinette en donnant des indices successifs: mais en procédant ainsi, il incite l'élève à "voyager" dans le temps entre le temps des Croisades (1095-

1291) et les Grandes Découvertes (XV^e-XVII^e siècles), amenant en retour chez les élèves une confusion sur les repères chronologiques, comme en témoigne la question "Ça a un rapport avec les croisades?". Derrière les terminologies ("caravane/caravelle") se cachent des sphères temporelles peu stabilisées voire déstabilisées par le questionnement sous forme de devinette et par la consonnance des deux termes alors même qu'ils renvoient à des processus différents (les voies maritime/terrestre) en lien direct avec les contenus didactiques visés.

3.4 La contextualisation bigarrée

La contextualisation fait appel à des univers de référence hétérogènes mais pertinents pour les élèves. Elle consiste au gré des associations d'idées à mixer ces pertinences selon des sphères culturelles distinctes, qu'il s'agisse de la culture adolescente proprement dite, de la culture médiatique ou de l'actualité internationale du moment. Ce processus qui voit différentes sphères faire irruption dans les interactions de classe aboutit à des références contextuelles bigarrées qui rendent la situation scolaire hétéroclite voire sur-réaliste. Tout se passe comme si l'assemblage des significations était fait de bric et de broc au gré des dispositions de l'univers mental des élèves: les contextes "bigarrés" renvoient donc à la variété des colorations culturelles relativement hétérogènes survenant au gré des interactions.

- *Le dash qu'est-ce que c'est*
- Daesh non msieur ma a trompé mais msieur le dash c'est kan i larg de l'eau
- Non en fait c'est un produit

Le rapport d'homophonie avec un élément appartenant à la sphère politique internationale puis à la sphère publicitaire fait passer sans transition l'élève d'un avion à une organisation islamique et à un produit de lessive. Les affiliations contextuelles fonctionnent dans ce cas de proche en proche et mettent en rapport les sons sans lien

cohérent, par association d'idées. Il en est de même lorsqu'une confusion entre fiction et réalité amène les élèves à évoquer le "loup-garou" dans un cours de français en 6^{ème} (S3, OH, 177-317):

- *On a vu que Lycaon est un roi métamorphosé en*
- *Loup-garou*
- *Donc on a vu tous les éléments correspondant à ça à cette transformation physique ensuite on avait dit que même s'il se transformait il gardait le même caractère (...). Trouvez des exemples de loup-garou de métamorphoses de loup-garou. Alors je vous ai demandé de prendre du recul et de faire des recherches par rapport à vos connaissances propres des exemples que vous avez vus que ce soit dans les films dans les BD ça peut être dans les dessins animés dans tout ce que vous voulez des exemples de transformations comme Lycaon en loup-garou (...)*
- *Msiieur ça a existé?*
- *Ca a existé...*
- *En vrai*
- *Non j'ai repris ce que Yaelle vient de dire c'est un mythe c'est imaginaire alors ui c'est imaginaire c'est des croyances (...)*
- *Msiieur ben c'est comment ils ont eu l'idée*
- *Yaelle Yaelle ce sont des croyances*
- *Msiieur ça a dû exister*
- *Alors c'est resté... bon libre à toi de croire ou non*
- *Msiieur mais c'est comme ça vraiment ils ont dû faire*
- *Tu continueras à faire des recherches sur ton loup-garou et on verra plus tard alors le débat est clos.*

Dans cet échange, les représentations des élèves confondent fiction et réalité et viennent faire obstacle. Alors que l'enseignant demande une transposition du principe de métamorphose à d'autres supports, les élèves expriment leurs craintes fondées sur des croyances; la question essentielle que reformule Yaëlle à plusieurs reprises est de savoir si le loup-garou a vraiment existé : l'enseignant éprouve des difficultés à la convaincre et ensuite revient à son intention didactique. La contextualisation bigarrée s'exprime ici sous la forme d'hésitations à clarifier les univers fantasmés et la réalité.

De ce point de vue, la culture cinématographique adolescente joue un rôle prépondérant dans la mise en contexte de la situation d'apprentissage (français, 6^{ème}, S7, AN, 90-179):

- *Donc ya que Asmina qui connait **Hunger Games**. Oui? alors Lucie?*
- *C'est un film un peu d'action, aussi de fiction, mélangé*
- *Oui très bien. C'est un film de fiction (...)*
- *C'est un film de science-fiction*
- *Ya des chapitres*
- *C'est un saga*
- *Oui c'est une saga justement, comme par exemple **Harry Potter**, oui on a plusieurs tomes avec les différentes histoires qu'elle va...*
- *Un peu comme **Fast and furious***
- *Oui, oui on peut dire ça, un peu comme dans **Fast and furious**. Et là justement c'est une adaptation cinématographique du roman (...) Alors l'héroïne de **Hunger Games**, comment est-ce qu'elle va entrer dans ce fameux jeu?*
- *Madame est-ce que el i fé un peu ou el i entr?*

La contextualisation des notions de "film de genre science-fiction, saga, chapitre, entrée dans le jeu" s'opère en référence à trois films appartenant à la culture adolescente. L'irruption du Créole marque l'embarras de l'élève qui ne comprend pas le passage de la réalité à la fiction opéré par l'héroïne du jeu.

La culture est d'ailleurs reprise en marge du cours de façon négociée entre l'enseignant d'anglais et les élèves qui ont antérieurement nommé, avec une note d'humour, les groupes de travail et les inviter à sortir de la classe (4^{ème}, S4, CL, 340-345):

- *Jame's Team stand up please; Police Station Team stand up please; Giordan's Team stand up please; here we go; Gun Team stand up and Inspector Gadget Team... allez allez allez*

De même, cet enseignant tente de contextualiser la notion de "bouclier" dans l'univers de la protection informatique puis des super-héros de bande dessinée: il passe "à côté" de la culture des séries télévisées et des préoccupations adolescentes de "beau gosse" (4^{ème}, S4, CLP, 180-204):

- *How do we say in English "bouclier", that's a good question*
- *protection*
- *it's for protection yes, but it's not the name. What's the name of "bouclier" in English? Sh... Shield*
- *Msiieur le shield c'est l'organisation*

- *Yes it's the name of it's acronym for S-H-I-E-L-D a shield in English is something to protect yourself. You have also the name on computer*
- *Ah bon?*
- *Yes on computer, you have a shield*
- *Antivirus*
- *Yes, antivirus. A shield. Ca protège c'est pour parer, un pare-feu, oui. Shield okay? A shield. So Captain America has got a shield. What can you say about Captain America?*
- *He's handsome.*

- *Yes he's handsome. Everybody is handsome in this picture, yes. What can you say about the teacher? Very, very handsome! Thank you Yohan, I know!!!*

En rapportant à sa personne l'adjectif "handsome", l'enseignant tente de faire réagir les élèves sur fond d'autodérision. La recontextualisation de l'adjectif sur sa personne vise à frapper la mémorisation du terme par un usage inattendu ou provocateur au regard de la "culture adolescente".

Dans la classe de français (4^{ème}, S8, CD, 263-330), l'enseignant tente d'actualiser le thème de l'immigration forcée. En partant de l'Odyssée d'Ulysse, le thème est repris dans le sonnet élégiaque "Heureux qui comme Ulysse" (*Regrets*, 1549) composé par Du Bellay. L'enseignant repositionne ensuite celui-ci dans la chanson de Ridan qui établit une comparaison homérique avec l'exode consécutif à la guerre d'Algérie. Dans l'objectif de faire partager les valeurs humanistes, il tente un lien avec l'actualité politique en faisant voyager les élèves dans le temps:

- *Dans le poème, Du Bellay raconte le voyage d'Ulysse mais à travers ce voyage, c'est son propre voyage [à Rome] qu'il raconte... Est-ce que là il est en train de parler d'Ulysse. Est-ce que vous entendez "Ulysse"? On parle d'Ulysse, d'accord. Relisez le premier, le premier, euh vers. On va lire: "J'ai traversé les mers à la force de mes bras". Ridan il est de quelle époque? Ridan il est de notre époque, c'est un chanteur. Chut. Ridan est un chanteur actuel, vous avez bien entendu la chanson. Ca date du XIIème siècle, ça, David?*
- *Non*
- *Bon alors il est de notre époque donc -chut- normalement s'il est de notre époque il va raconter une histoire...*
- *... de notre époque*

- De notre époque. Donc mettez-vous dans notre époque et lisez le premier vers "J'ai traversé les mers à la force de mes bras"; de qui peut-il parler?
- De lui
- Tu le vois dans la mer en train de nager à la force des bras -chut-
- ...
- (...) De nos jours, quelqu'un qui est en train de nager tout seul dans la mer, perdu dans les marais, ça vous rappelle toujours rien? On continue: "retranché dans une cale". C'est quoi une "cale"? C'est le dessous du bateau où on met les marchandises, donc on a ça aujourd'hui, c'est...
- La guerre de Syrie
- La guerre de Syrie, tu t'approches. Alors on a quelqu'un qui travers la mer à la force de...
- Les migrants
- C'est la guerre de Syrie et donc maintenant, je vous relis le poème fin de la chanson
- Ils fuient la guerre
- C'est peut-être des clandestins ou des migrants et peut-être qu'il y a des choses qui vont vous sauter aux yeux et vous me dites les références quand j'ai terminé d'accord?

La contextualisation fonctionne par emboîtement des références textuelles datées qui agissent à l'image de poupées gigognes: elle met en rapport des inter-textes organisés en points de fuite, source de confusions et d'anachronismes. En distillant ces temporalités, l'enseignant laisse les élèves déployer des hypothèses de sens au fil des indices présents dans le poème. Ces élèves déploient des efforts conséquents pour interpréter et relier le poème à l'actualité politique du conflit syrien, ce processus étant considéré par l'enseignant comme ouvrant l'identification ultérieure des "références" du poème.

Il est à noter que les interactions passent dans l'ombre l'immigration forcée de l'esclavage, le terme "cale" n'étant pas retenu pour évoquer les bateaux négriers qui font partie de l'histoire réunionnaise. Dans ces conditions, la culture "bigarrée" adolescente fait écran à la culture historique collective et locale.

3.5 *La contextualisation inversée*

Dans ce type de processus, la contextualisation est opérée par les élèves à l'adresse de l'enseignant qui, pour un défaut de connaissances ou de lien, n'est pas en mesure de repositionner l'élément dans le contexte. Lorsque l'inversion n'opère pas (voir point 3.1 à propos des "esprits"), l'enseignant passe à côté d'éléments culturels régionaux.

L'échange qui suit est un cas de défaut de connaissance du vocabulaire spécifique réunionnais à propos d'un bombardier d'eau. Il s'agit du cours de géographie en 6^{ème} où les élèves inventorient l'environnement de travail de l'agriculteur (S1, EF, 430-450):

- Pourquoi ils mettent l'avion?
- Alors l'avion oui, on n'en a pas parlé c'est pour mettre des pesticides c'est des produits qui permettent de lutter contre tout ce qui va abîmer ta plante (...) ça c'est la technique la plus rapide avant on passait plante après plante et on mettait le produit maintenant tu prends l'avion tu passes par-dessus et vout ça répand le produit et en un passage c'est terminé c'est comme le...
- le Dash
- le Dash qu'est-ce que c'est (...) je connais pas moi j'ai jamais appris ça on appelle ça plutôt le Canadair le gros avion qui permet d'éteindre les incendies au Canada
- Msieur ça s'appelle un Dash
- D'accord bon donc là euh on a presque fini...

Dans ce cas, ce sont les élèves qui recontextualisent et aident l'enseignant à entrer dans leur univers de référence, le faisant passer du Canada à La Réunion. Reconnaissant son ignorance, l'enseignant concède un nouveau mot de vocabulaire inscrit dans l'espace sémantique local: ce faisant, il se repositionne par rapport à son contexte métropolitain.

Discussion

Les processus de contextualisation relèvent de dynamiques variées et surgissent de façon récurrente au détour des interactions langagières

de classe. Le travail de l'enseignant, orienté par des intentions didactiques, subit le joug des contextes subjectifs activés différenciellement et de façon quasi spontanée voire inopinée chez les élèves. En construisant leurs interprétations de la tâche d'apprentissage, ceux-ci mettent en dialogue différents univers de référence aux influences multiples, à charge pour l'enseignant de les relever ou non et de réagir aux propositions -pour peu qu'il partage ces univers-.

En activant les compétences interprétatives de ses élèves, l'enseignant crée un espace de rencontre interculturelle, un dialogue intersubjectif où surgissent autant les fantasmes que les ressentis, les cultures bigarrées que les représentations et -in fine- les savoirs "contextualisés", c'est-à-dire signifiants pour les élèves. En échangeant, les interlocuteurs changent et s'approprient de nouveaux espaces et points de vue: en dévoilant leur(s) univers de référence, ils s'obligent à ouvrir les horizons pour s'écouter dans leurs préoccupations et leurs attentes mutuelles.

Les cinq modalités de contextualisation identifiées (déniée, ordinaire, téléportée, bigarrée et inversée) renvoient à des dynamiques interactives non planifiées, émergentes au fil des interactions. Elles opèrent en toile de fond dans la construction des significations chez des élèves aux cultures aussi variées qu'hétérogènes et instables. Dans cette variété de références composites, l'enseignant tente de créer, de façon plus ou moins délibérée ou improvisée, des liens entre culture scolaire et cultures adolescentes, parfois au prix d'une digression, d'une méconnaissance ou d'une explicitation coûteuse en temps. En cherchant à "contextualiser son enseignement", il accepte l'irruption de cultures parallèles qui viennent donner du relief aux apprentissages mais peuvent également les polluer.

Conclusion

La question de la "compétence de contextualisation", tant chez l'enseignant que chez l'élève, est au fondement de la co-construction

d'un sens partagé dans et par les interactions de classe. Si les élèves font des efforts considérables pour mettre en lien leurs contextes de vie et leurs préoccupations du moment avec les attentes de l'enseignant, il reste que c'est en donnant la parole à l'élève que celui-ci s'attèle à partager et à relier des éléments de contexte qui font sens. À la croisée des cultures médiatique, cinématographique, locale, adolescente... les acteurs de l'échange produisent des constructions inédites qui mettent en mouvement la pensée et la compréhension, à terme l'apprentissage. Ceci exige de chaque protagoniste qu'il s'efforce d'aller vers la culture de l'autre grâce à une posture ouverte à l'altérité et bienveillante envers la diversité.

Références

Abdallah-Preteille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. Congrès international, année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues-cultures, 51-57.

Alaoui, D. (2009). Le journal interculturel : une autre manière de traduire les préceptes de l'interculturel. *Synergies pays germanophones*, 2, 113-125.

Alaoui, D. (2014). De la diversité à l'étude des rapports à la diversité culturelle : pour une formation à l'interculturel critique

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