

Éditorial

Antoine DELCROIX

CRREF (EA 4538) – Université des Antilles

La parution de ce dixième numéro de la revue *Contextes et Didactiques* est contemporain du dixième anniversaire du projet scientifique du centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF) dont le premier objectif portait sur l'analyse des effets du contexte sur l'enseignement dans différentes disciplines. Une part de l'originalité du projet venait du constat de la nécessité de prendre en compte des paramètres moins considérés dans la littérature que ceux liés aux contextes sociaux, sociolinguistiques ou historiques. Ces autres éléments peuvent relever des contextes juridiques, économiques, écologiques, géographiques, géologiques, pour donner quelques exemples. Le deuxième objectif du CRREF portait sur le développement « des modèles d'adaptation du fonctionnement du système éducatif aux contextes » afin de répondre aux attentes sociétales s'exprimant en premier en Guadeloupe, mais aussi dans des territoires où se retrouvent « certaines caractéristiques des départements d'outre-mer français. »¹ Le projet de création de la revue *Contextes et Didactiques*, mieux affirmé à partir de son quatrième numéro, le premier à paraître sous ce nom, s'inscrivait dans la même ligne : la revue est un lieu d'accueil de travaux visant, d'une part, la production de connaissances sur les pratiques d'enseignement regardées dans leur rapport au contexte (*analyse didactique contextuelle*) et, d'autre part, proposant des pistes pour contextualiser l'intervention didactique en elle-même (*didactiques contextualisées*) pour reprendre la typologie de Blanchet (2009), réaffirmée par Bolekia-Bolekà (2010).

L'adaptation, telle qu'elle était envisagée dans le projet du CRREF, peut cependant subir la critique de s'inscrire dans une vision « de haut en bas », consistant à diffuser – ou imposer – des méthodes ou des savoirs (majoritairement) issus d'un supposé *centre* (le monde occidental) vers les *périphéries* et notamment les anciennes colonies dans une logique que Delcroix, Forissier et Anciaux (2013) qualifieraient de contextualisation faible. Pourtant, Blanchet (2009) prenait déjà la précaution d'indiquer quelques conditions sur ce que pouvaient être des didactiques contextualisées, en affirmant que :

« [...] élaboré plus récemment, [ce deuxième axe] porte sur la contextualisation de l'intervention didactique, notamment des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Il tente de répondre aux insuffisances communément admises des "placages" de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et pour lesquels ils s'avèrent mal adaptés. Pour cela, une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique est nécessaire. »

Malgré ces précautions, et en parlant de la diffusion du français « universel », Castellotti, Debono et Pierozak (2017) craignent que le concept de contextualisation ne reste en définitive qu'une manière d'adapter un « matériau préalablement existant », à l'aide d'une « contextualisation bien menée » :

« D'un point de vue politique, les usages qui sont faits de ces notions permettent ainsi de continuer à diffuser le français, non plus de façon explicitement universaliste, comme au

¹ Les extraits proviennent du projet scientifique du CRREF déposé auprès de l'agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) devenue depuis Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES). Voir <http://www.hceres.fr/>, site consulté le 8 décembre 2017.

temps de la colonisation et des dynamiques post-coloniales qui l'ont suivie, mais avec des oripeaux beaucoup plus « progressistes », qui permettent à ce diffusionnisme d'avancer masqué. » (Castellotti, Debono et Pierozak, 2017 : 101)

Cette idée d'*avancée masquée* des responsables de politiques de coopération en matière d'éducation, mais aussi des didacticiens et didactologues du Français Langue Étrangère (FLE), est comparée par les mêmes auteurs avec les pratiques des multinationales. Ainsi, serait exporté :

« avec les meilleures intentions du monde, le “français contextualisé” de façon peu différente de ce que fait McDonald avec ses burgers à la sauce locale. La base du produit est la même, elle est conçue et pensée par la “maison mère”, mais sa réalisation feint de prendre en compte des habitudes, traditions, coutumes (souvent par ailleurs stéréotypées) locales pour tenter d'occulter une politique commerciale trop voyante. Cette adaptation superficielle en permet une meilleure consommation, car donnant l'air de tenir compte de spécificités locales. » (Castellotti, Debono et Pierozak, 2017 : 101)

Le français plus ou moins contextualisé, pour reprendre l'exemple de Mc Donald's, serait donc l'équivalent d'un *Mc Goulou*², un « burger » agrémenté d'une sauce « originale et épicée » commercialisé pendant un temps limité en Guadeloupe... Ce point de vue oublie la condition que mettait également Blanchet (2009) à la contextualisation didactique, à savoir développer « [...] une recherche en didactique, une didactologie, qui doit être elle-même contextualisée dans ses repères, ses objectifs, ses méthodes, ses implications et ses interventions » en insistant en 2016 sur l'attention à porter « à la diversité de situations individuelles et collectives » (Blanchet, 2016 : 11).

Ce point de vue oublie également que l'expression *contextualisation didactique* est surtout forgée pour rendre compte de processus effectivement observables qu'il s'agit de décrire, d'analyser et de comprendre, afin, notamment de préciser leur fonctionnement, y compris en relation avec les questions soulevées par Castellotti *et al.* (2017) que nous relevions plus haut.

Ainsi, Delcroix, Forissier et Anciaux (2013) proposent plusieurs descriptions de ces processus, dont nous reprenons la première qui les inscrit dans un réseau de transposition de conceptions (Forissier et Clément, 2003) plus que de connaissances (cf. Figure 1).

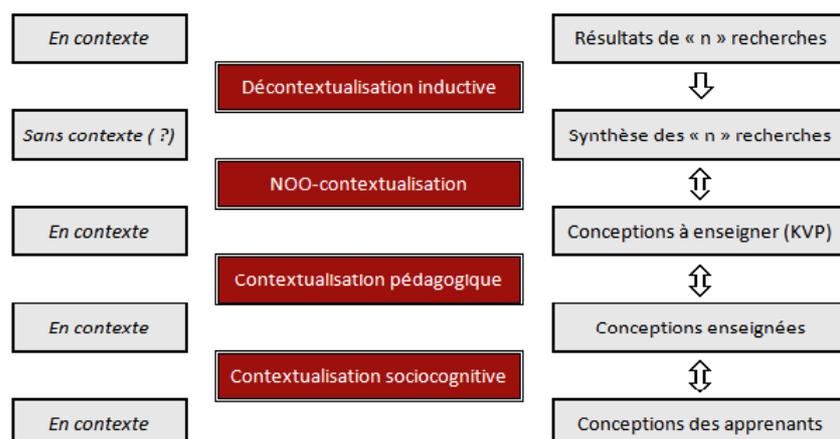


Figure 1 : La contextualisation didactique au sein d'une chaîne de transposition de conceptions simplifiée (d'après Delcroix *et al.*, 2013)

² Dénommé en référence à l'agoulou (« vorace » en créole) qui est un sandwich « pour les grandes faims » appartenant au patrimoine culinaire des Antilles françaises.

Ces auteurs distinguent en premier les *noo-contextualisations* qui relèvent de choix opérés par une institution donnée et qui peuvent témoigner de priorités éducatives aussi bien que de contraintes du fonctionnement du système éducatif. On pourrait citer comme exemple la volonté de faire entrer, en France, l'histoire des arts à l'école (Pire, 2015) sous la double impulsion des ministres de l'Éducation nationale (Xavier Darcos) et de la Culture (Christine Albanel) dans les années 2008-2009. Cette volonté aboutit à ce qu'un des quatre objectifs de l'enseignement des mathématiques à l'école et au collège dans les programmes de 2008 (Bulletin officiel, 2008) soit celui de « sensibiliser l'élève à l'histoire des arts » au côté des rôles de cette discipline dans la « formation générale », dans le développement de capacité d'expression (écrire ou orale) ou dans le développement de compétences mathématiques.

Les *contextualisations pédagogiques* relèvent de ce qu'opère le professeur en adaptant ce que l'institution lui demande d'enseigner à l'*entour* de sa classe. Par exemple, Odacre, dans ces travaux doctoraux menés en Guadeloupe, rend compte des pratiques de professeurs en économie-gestion en Brevet de Technicien Supérieur qui prennent appui sur l'environnement socio-économique local parce que cela « parle mieux » aux étudiants ou encore parce qu'il s'agit de former des techniciens compétents au profit du développement du territoire. Enfin, les *contextualisations sociocognitives* s'opèrent dans la confrontation entre les conceptions que l'école demande de transmettre, ou que le professeur croit qu'on lui demande de transmettre, et le *déjà-là* des élèves (Odacre, Issaieva et Delcroix, 2016). Les exemples sont multiples dans un territoire comme la Guadeloupe et portent sur plusieurs champs, comme la sociolinguistique, l'histoire, l'écologie ou l'astronomie. Dans ce dernier domaine, en constatant que les élèves ne savent identifier quelles photographies représentent la lune telle qu'ils peuvent la voir aux Antilles, Forissier (2015) avance l'idée d'un écart entre les pratiques enseignantes et les conceptions des élèves qu'ils expriment d'un côté « dans le monde quotidien » et, de l'autre, dans le monde scolaire, marqué par le contrat didactique (Brousseau, 1984) où il s'agit de « décoder les attentes des enseignants, y compris lors d'un questionnaire anonyme mais passé dans un amphithéâtre » (Forissier, 2015 : 181). Ces conceptions « paradoxales », montrant un hiatus entre le monde du quotidien et celui de l'école, sont aussi relevées par Deliou (2014) en Guyane : les fleuves appartiennent au quotidien de certains Amérindiens, et les enfants y jouent, s'y lavent, en boivent l'eau alors qu'à l'école, on apprend le danger de leurs eaux atteintes par la pollution, notamment liée à l'orpillage.

Cette modélisation décrit de manière assez opérationnelle et robuste les processus observés, comme le montre la possibilité de classifier de multiples exemples suivant cette grille d'analyse. De plus, elle entre en résonance avec d'autres travaux enrichissant les grilles explicatives des phénomènes de contextualisation. Dans cet ordre d'idées, Mouraz, Fernandes et Morgado (2012 : 34) font porter leur regard sur l'étude de *conditions nécessaires* à la contextualisation qu'ils nomment curriculaire :

« [...] la contextualisation est associée à la territorialisation du curriculum proposé au niveau national, et est une forme de rupture avec les idéologies technocratiques et instrumentales qui séparent la conceptualisation, la planification et la conception des programmes d'étude, des processus d'application et d'exécution. Aussi, la contextualisation privilégie le recours à des activités et à des expériences d'apprentissage proches de la réalité des élèves en augmentant ainsi les chances de succès pour tous, et également le fait qu'elle est un processus de déconstruction et reconstruction du curriculum et des savoirs. »

Ainsi, une contextualisation du curriculum serait effective, au sens de Mouraz *et al.* (2012) si les noo-conxtextualisations, qui concernent plus la « conceptualisation, la planification et la conception des programmes d'étude », pouvaient s'opérer à un échelon territorial en les rapprochant des contextualisations pédagogiques effectuées par les professeurs. Les instructions officielles françaises ne permettent pas ce type d'approche dans l'Hexagone et dans la plupart des Outre-Mer³. Ainsi, selon l'article L312-11 du code de l'éducation⁴, « les enseignants du premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales » sous la condition restrictive d'en tirer « profit pour leur enseignement ». (C'est nous qui soulignons). Ce texte est en retrait d'une proposition de loi émise en 1947 par un groupe de députés bretons et le groupe des communistes et apparentés qui visait à ce « que l'emploi de la langue bretonne soit recommandé aux maîtres des écoles primaires de ces départements chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement. » S'appuyer sur des « éléments de la culture régionale » ne s'inscrit, selon le code précité actuellement en vigueur, que dans l'optique de « favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires ». Concernant les enseignements d'histoire et de géographie en cycle 3 et 4 d'une part, et des sciences de la vie et de la terre en cycle 4 d'autre part, des arrêtés⁵ pris à l'échelon national en 2017 fixent les obligations et les limites des contextualisations opérables dans certains des Outre-Mer, en proposant des adaptations décrites par zone géographique. Cependant les contextualisations restent balisées par l'échelon national et ne correspondent donc, effectivement, pas à la « contextualisation » des décisions dans le sens de Mouraz *et al.* (2012), c'est-à-dire la demande d'une définition territoriale des politiques éducatives.

De ce point de vue, l'évolution statutaire de la Corse, marquée par la victoire aux élections territoriales des 3 et 10 décembre 2017 de la coalition nationaliste⁶, avec la revendication de co-officialité des langues française et corse, le référendum sur l'accession de la Nouvelle-Calédonie à la pleine souveraineté, prévue au plus tard en novembre 2018⁷, vont permettre de reconsidérer les débats engagés par Blanchet (2016) et Castellotti *et al.* (2017) dans la revue *Contextes et Didactiques*. En effet, les évolutions qui découleront de ces scrutins concerneront aussi les questions éducatives. Les autres Outre-Mer français vont sans doute se saisir des débats que ces scrutins provoquent. Et si l'on regarde ailleurs dans le monde, les mêmes débats sont toujours pertinents « dans la mesure où, selon les chiffres (cités par E. Said), 85% du globe a été touché par l'hégémonie occidentale, les questions coloniales concernent de fait

³ La situation est, par exemple, différente en Polynésie Française et en Nouvelle-Calédonie où les programmes de certains niveaux d'enseignement sont élaborés par les autorités territoriales. On renvoie aux travaux de Véronique Fillol et de ses coauteurs, dont une liste est disponible à l'adresse : <http://cneq.univ-nc.nc/Fillol-Veronique>, consultée le 04 décembre 2017, pour le cas de la Nouvelle-Calédonie.

⁴ Voir :

https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?sessionId=981700BC99FDA0EE2ED93B4A7B4FA70D.tplgfr32s_1?idArticle=LEGIARTI000027682806&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20171212&categorieLien=id&oldAction=&nbResultRech=, consulté le 04 décembre 2017.

⁵ Voir : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114079 pour l'arrêté portant adaptation des programmes nationaux d'enseignement d'histoire et de géographie des cycles de consolidation (cycle 3) et des approfondissements (cycle 4) pour les départements et régions d'Outre-Mer et http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114074 pour celui concernant les adaptations des programmes nationaux d'enseignement de sciences de la vie et de la Terre du cycle des approfondissements (cycle 4) pour les départements et régions d'Outre-Mer (NOR : MENE1704303A), pages consultées le 4 décembre 2017.

⁶ Voir par exemple : <https://www.afp.com/fr/infos/258/corse-les-nationalistes-triompent-aux-elections-territoriales-doc-v201f5>, consulté le 12 décembre 2017.

⁷ Voir par exemple : http://www.lemonde.fr/politique/article/2017/11/03/referendum-d-autodetermination-en-nouvelle-caledonie-un-accord-politique-trouve_5209433_823448.html#vVuPsKCOBYyDfmXB.99, consulté le 12 décembre 2017.

toutes les sociétés » (Coursil, 2011 : 50). Les années prochaines risquent donc d'être passionnantes pour les questions au centre des projets de *Contextes et Didactiques* et du CRREF.

Présentation des contributions

Les contributions de ce numéro s'organisent en trois parties. En premier lieu, deux contributions émanent de personnes ayant joué un rôle particulier dans le développement des sciences de l'éducation aux Antilles et plus particulièrement dans celui du CRREF. Trois contributions présentent ensuite des programmes en coopération menés pour le premier entre plusieurs des Outre-Mer français, pour le second dans le cadre d'une coopération internationale dans la Caraïbe, et, pour le troisième, dans le cadre d'une coopération intercontinentale Europe, Amérique du Nord, Caraïbe. Enfin, ce numéro se clôt par la rubrique *Varia* dans laquelle, selon l'esprit de la revue, deux contributions interrogent les relations entre le contexte sociolinguistique et l'enseignement dans les disciplines linguistiques et culturelles, d'un côté, et technologiques, de l'autre.

Le développement de la recherche en éducation au sein de l'université des Antilles et de la Guyane s'est d'abord effectué en Martinique, mais la création de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) des Antilles et de la Guyane, en 1991, a contribué à faire évoluer ce paysage. L'IUFM a progressivement cherché à structurer en son sein une activité de recherche en éducation. Christian Alin, aux côtés d'Antoine et Marie-Josèphe Abou, a apporté sa pierre à cet objectif, notamment comme membre du conseil d'administration de l'IUFM et en relation avec ses fonctions de directeur de l'unité de formation et de recherche des sciences et techniques des activités physiques et sportives de ce qui était alors l'université des Antilles et de la Guyane. Christian Alin propose ici une communication intitulée « L'autisme : Les en-(je)ux de l'école inclusive » qui s'appuie sur la trilogie qu'il mit en place dans sa thèse. Aboutir à une société réellement inclusive constitue l'*enjeu* principal qui passe nécessairement par une école elle-même inclusive et renvoie à des aspects éthiques, scientifiques, politiques et économiques. Dès lors s'ouvre à la fois les *jeux* des territoires, des politiques de terrain, des acteurs (sur le plan sociologique), mais surtout – comme le souligne Christian Alin, plus encore l'implication des personnes – le *je*, avec les engagements individuels faits d'humanité et d'altérité. C'est de l'interaction entre ces trois plans que Christian Alin nourrit sa réflexion sur l'autisme en soulignant la nécessité d'un apport d'une recherche « collaborative, concrète » pour développer l'innovation sociale et pédagogique.

Le CRREF fit la connaissance d'Alain Mercier lors de la préparation de la thèse d'un de ses membres actuels. Les hasards de calendrier voulurent qu'Alain Mercier apprenne la reconnaissance par les instances ministérielles du laboratoire ADEF qu'il dirigeait alors pendant un de ses séjours en Guadeloupe et que dans un séjour ultérieur arriva l'annonce officielle de la reconnaissance du CRREF. Cette coïncidence de calendrier, purement anecdotique, en cachait une autre liée à l'importance portée par Alain Mercier aux langages. Dans sa contribution, intitulée « Quelles mathématiques faut-il apprendre pour se préparer à répondre aux questions des élèves et à traiter leurs erreurs ? Le cas des commencements de l'algèbre », il montre que si un enseignement formel de l'algèbre est possible (même au collège), celui-ci serait trop coûteux pour être raisonnablement soutenu. En revanche, un enseignement moins formel reste possible, comme le montrent les expérimentations conduites dans plusieurs programmes de recherche et de recherche-action menés par les équipes des projets AMPÈRES (Apprentissages Mathématiques et Parcours d'Études et de Recherches pour l'Enseignement Secondaire) et ACÉ (Apprentissage et Compréhension à l'École).

L'article présente l'organisation de l'apprentissage en « tableaux » successifs de problèmes obligeant l'élève à imaginer des stratégies plus algébrisées et analyse les productions correspondantes d'élèves. Ceci permet, enfin, à l'auteur d'indiquer les conditions nécessaires à un tel enseignement, reposant sur la constitution d'une culture commune aux professeurs de mathématiques, actuellement absente de leur formation.

Même si chaque membre fondateur du CRREF possédait son réseau propre, le risque scientifique que courrait le CRREF, d'ailleurs surtout aux yeux de la communauté scientifique française, était celui d'être vu comme une unité de recherche centrée sur des questions probablement pertinentes, mais très autocentrées sur le territoire de la Guadeloupe. Un des moyens pour se prémunir contre ce risque consista en l'invitation de personnalités étrangères ou françaises. Un autre consista en l'organisation en 2011 d'un colloque international sur les thématiques du laboratoire. Ce colloque contribua au développement du troisième moyen d'ouverture, celui des coopérations scientifiques. Ces collaborations se développent selon trois axes. Le premier porte sur des coopérations entre différents Outre-Mer français : loin de s'appuyer sur l'image d'un ensemble homogène de territoires, bordés de mers de préférence chaudes, il s'agit dans un renversement dialectique, de profiter de l'histoire partiellement partagée pour s'interroger sur les questions pédagogiques, didactiques, de politiques éducatives, sans penser au travers ni passer par le filtre de l'Hexagone. Le second axe s'inscrit dans l'aire géographique de la Caraïbe et de la Guyane française, avec un focus particulier sur la République d'Haïti. Il s'agit de territoires partageant certains traits culturels, historiques et sociolinguistiques, mais dont les statuts actuels sont d'une grande variété, de l'état souverain à la région gérée au sein d'ancienne puissance coloniale, avec plus ou moins d'autonomie. Enfin, le troisième et dernier axe illustre des coopérations entre le CRREF et des unités de recherche basées aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord. Ces coopérations expriment un intérêt partagé pour la réflexion sur l'importance des contextes, au sens défini plus haut, pour réfléchir aux questions d'apprentissage, d'enseignement ou de formation. Dans ce numéro de *Contextes et Didactiques*, chacun de ces axes est représenté par une contribution présentée ci-après.

Le programme de recherche en coopération, présenté par Rodica Ailincăi et Antoine Delcroix sous le titre « Recueil d'un corpus de pratiques éducatives enseignantes et parentales en Polynésie française » repose sur le double constat de l'importance des liens entre l'adaptation scolaire d'un enfant et les pratiques éducatives de ses parents et de la prise en compte du contexte culturel, social et sociolinguistique. Ces travaux menés dans la suite de ceux conduits en Guyane par la première auteure (par exemple : Ailincăi, 2011) s'inscrivent dans une triple perspective : en premier, de constitution d'un corpus représentatif de pratiques éducatives en milieu scolaire et familial ; en second, de comparaison entre les différents sous-ensembles de la Polynésie française ; et finalement de comparaison entre la Polynésie française et d'autres Outre-Mer ou des études similaires ont déjà été menées ou pourraient l'être.

Frédéric Anciaux et Rochambeau Lainy, dans une contribution intitulée « Le cas de l'analogie dans les créoles à base lexicale française de la Caraïbe » présente un programme de recherche en coopération entre plusieurs universités dont l'université d'État d'Haïti (laboratoire LangSE) et l'université des Antilles (CRREF). Ce programme s'intéresse à la place et au rôle de l'analogie dans les procédés de lexicalisation et de sémantisation en langues créoles. L'article présente quatre directions de travail de ce programme. Les deux premières possèdent une dimension comparatiste, ce qui est une des ambitions des porteurs du programme. L'une des études porte sur les convergences lexico-sémantiques entre les créoles haïtien et jamaïcain et l'autre sur la formation de certaines formes verbales en créoles haïtien et guadeloupéen. La

troisième direction présentée s'intéresse aux processus analogiques dans la construction du lexique sur l'exemple de la dénomination des plantes dans différents créoles. Enfin, les auteurs décrivent une expérimentation visant à mobiliser l'analogie comme processus d'apprentissage du français à des adultes migrants en milieu créolophone.

Les questions de contextualisations ont primitivement été abordées au CRREF, comme cela a été rappelé plus haut, dans le cadre de mécanismes transpositifs, avec l'idée sous-jacente que l'institution demande de transmettre et les professeurs transmettent des connaissances et valeurs liées à différents contextes. L'idée sous-jacente du projet « Technologie Éducative et Enseignement du Contexte » (TEEC) présenté par Thomas Forissier, Jacqueline Bourdeau et Valéry Psyché dans une contribution intitulée « Quand les contextes se comparent et se parlent » est qu'il faut s'appuyer sur les contextes (en l'occurrence en confrontant des élèves issus de contextes différents sur un même objet d'étude) pour faire naître des connaissances profondes et éviter les conceptions erronées. Ce projet reprend donc le principe du « clash model » (Forissier, Bourdeau, Mazabraud et Nkambou, 2013) qu'il développe au fil d'itérations successives (portant sur des publics allant du primaire au supérieur et sur des objets variés), dans une méthodologie de type Design-Based Research (Sandoval et Bell, 2004), permettant de livrer, en fin de programme, un système tutoriel intelligent conscient du contexte (CAITS) qui sera mis à disposition des communautés scolaires.

Ce numéro se conclue, comme il a été annoncé, par deux articles interrogeant la situation sociolinguistique de deux pays, le Cameroun et l'Algérie, en la mettant en relation avec des questions didactiques. Dans une contribution intitulée « Usages et enjeux de la notion de langue maternelle en contexte éducatif plurilingue camerounais : conséquences sociodidactiques », Gilbert Daouaga Samari s'interroge en premier sur le concept de langue maternelle en prenant l'exemple du Cameroun, pays riche d'un nombre compris entre 240 et 280 langues d'origine. Ainsi, les approches de ce concept, au demeurant peu questionné, diffèrent dans l'enseignement du français et des Langues et Cultures Nationales. L'article s'emploie à dévoiler les implicites autour de cette notion, notamment en lien avec les questions identitaires, à en examiner les enjeux et à en préciser les conséquences à partir d'une enquête de terrain sur l'enseignement bi/plurilingue. Les trois niveaux de contextualisations décrits plus haut se retrouvent au sein de ce travail, par l'examen des prescrits, des observations de classe et des entretiens. Dans une problématique ressemblante, Hakima Khaldi et Houari Bellatreche s'interrogent sur les relations en Algérie entre la langue de l'ancienne puissance coloniale, le français, et la langue officielle et nationale, l'arabe, qui est ici également la langue d'enseignement au secondaire. Quels sont les conceptions des professeurs de l'enseignement supérieur et les obstacles rencontrés par les étudiants dans les filières de l'enseignement supérieur dans lesquelles le français est la langue d'enseignement, alors qu'il s'agit pour certains apprenants d'une langue apprise comme langue vivante étrangère ? Les auteurs de cet article intitulé « Insécurité linguistique et enseignement/apprentissage des disciplines scientifiques à l'université en Algérie » s'intéressent en particulier à l'enseignement dans les filières technologiques pour traiter de ces questions en montrant une situation d'insécurité linguistique vécue au quotidien par les étudiants.

Références bibliographiques

Ailincăi, R. (2011). Impact des représentations culturelles sur la réussite scolaire. Dans *Précarités et éducation familiale* (p. 291-298). Toulouse : ERES. doi:10.3917/eres.zaouc.2011.01.0291.

- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, 14(2). Récupéré sur le site du Bulletin de l'AUF : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>, le 4 décembre 2017.
- Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. *Contextes et Didactiques*, 7, 8-14. http://www.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2016/06/2_Blanchet-2016.pdf.
- Bolekia Boleká, J. (2010). Les langues minorées d'Afrique noire francophone face aux grandes langues et aux langues internationales auxiliaires. Dans Z. D. Bitjaa Kody (dir.), *Universités francophones et diversité linguistique* (p. 141-164). Paris : l'Harmattan.
- Brousseau, G. (1984). Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques. Dans *Actes de la 3^e École d'été de didactique des mathématiques* (p. 99-108). Grenoble : Université IMAG.
- Bulletin officiel (2008). Les programmes du collège. Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008.
- Castellotti, V., Debono, M. et Pierozak, I. (2017). Contextualisations didactiques et didactologiques. Suite du débat. Réponse à l'article de Philippe Blanchet dans le n°7 de la revue « Contextes et Didactiques ». *Contextes et Didactiques*, 9, 96-105. http://www.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2017/07/9_ArticleCastellottiDebonoPierozak_VFF.pdf.
- Coursil, J. (2011). Le paradoxe francophone et le discours postcolonial. Dans A. Berger et E. Varikas, *Genre et postcolonialismes - Dialogues transcontinentaux* (p. 146-158).
- Daniel, J. (2014). Guyane et Martinique : enjeux et défis de la collectivité unique. *Informations sociales*, 186(6), 98-107. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-6-page-98.htm>.
- 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.
- Déliou, H-P. (2014). Pratiques de l'enseignement des sciences expérimentales et de la technologie en cycle 3 dans un milieu multiculturel : cas de la Guyane. Thèse de l'Université René Descartes – Paris. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01140757>.
- Forissier, T. (2015). Eléments de conceptions des étudiants de première année scientifique de Guadeloupe sur les saisons climatiques et l'orientation de la lune. Dans A. Delcroix, J.-Y. Cariou, H. Ferrière et B. Jeannot-Fourcaud (dir.), *Apprentissage, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches plurielles* (p. 163-187). Paris : L'Harmattan, collection « Logiques sociales ».
- Forissier, T., Bourdeau, J., Mazabraud, Y. et Nkambou, R. (2013). Modeling Context Effects in Science Learning: The CLASH Model. *CONTEXT 2013, LNAI 8175*, 330-335.
- Forissier, T. et Clément, P. (2003). Les systèmes de valeurs d'enseignants du secondaire sur la Nature et l'Environnement. Une analyse comparative en France, en Allemagne et au Portugal. Dans A. Giordan, J.-L. Martinand, D. Raichvarg (dir.), *Actes JIES (Journées internationales sur l'éducation scientifique)* 25 (p. 393-398). Paris : DIRES, consulté le 14 décembre 2017, sur ARTheque - STEF - ENS Cachan, <http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/2814>.
- Gardin, B. (1975). Loi Deixonne et langues régionales : représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement. *Langue française*, 25, 29-36. Doi : 10.3406/lfr.1975.6054

- Mouraz, A., Fernandes, P. et Morgado, J. C. (2012). Contextualisation curriculaire : des discours aux pratiques. *La Recherche en Éducation*, 7, 31-44.
- Odacre, E., Issaieva, E. et Delcroix, A. (2016). Context related evolution of conception of students during professional traineeship in Guadeloupe. *XXe General Meeting and Biennial Conference of the Caribbean Academy of Sciences Biodiversity, Energy, Risks and Health*, organisé par l'université des Antilles. Novembre 2016, Deshaies (Guadeloupe).
- Pire, J.-M. (2015). L'intégration de l'histoire des arts dans la scolarité : l'éducation artistique réconciliée avec l'éducation culturelle ? *Politiques de la culture. Carnet de recherches du Comité d'histoire du ministère de la Culture sur les politiques, les institutions et les pratiques culturelles*. Récupéré le 8 décembre 2017 de <http://chmcc.hypotheses.org/1523>.
- Sandoval, W. A. et Bell, P. (2004). Design-Based Research Methods for Studying Learning in Context: Introduction. *Educational psychologist*, 39(4), 199–201.