

COMMENT DES ENSEIGNANTS DE GUADELOUPE CONÇOIVENT-ILS LA CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE LORS D'ACTIVITÉS DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES ?

| HAJBY* ACHRAF, RAMSAMY** PRISCILLA, FORISSIER*** THOMAS ET LE PALLEC****

MAËLLE

Résumé | Cette étude explore les effets de la contextualisation didactique en mathématiques dans les collaborations entre enseignants de collège et de lycée. Elle se concentre sur la conception d'activités de résolution de problèmes adaptées aux contextes territoriaux. En utilisant une méthodologie mixte, incluant des entretiens et des observations, l'analyse se focalise sur les choix de contextualisation tirés de manuels français et québécois. Les résultats attendus mettent en lumière l'importance des ajustements pédagogiques pour répondre aux besoins spécifiques des élèves dans leur environnement d'apprentissage.

Mots-clés : contextualisation didactique, pratique enseignant, résolution de problème, effet de contextes

Abstract | This study explores the effects of didactic contextualization in mathematics through collaborations between middle and high school teachers. It focuses on the design of problem-solving activities adapted to territorial contexts. Using a mixed methodology, including interviews and classroom observations, the analysis focuses on contextualization choices drawn from French and Quebec textbooks. The expected results highlight the importance of pedagogical adjustments to meet the specific needs of students in their learning environment.

Keywords: Didactic contextualization, teaching practice, problem-solving, context effect

I. APPROCHE THÉORIQUE

1. Contextualisation didactique

Lorsqu'on en vient à aborder, de façon générale, la question de l'enseignement au sein des régions françaises ultramarines, celle du contexte, et plus précisément de sa prise en compte dans les pratiques enseignants, ainsi nommée contextualisation didactique (Blanchet, 2009), apparaît alors comme étant très importante pour ne pas même parfois dire épineuse. En témoignent, pour cela, les nombreux travaux qui ont émergé depuis ces quinze dernières années (Blanchet et al., 2009 ; Cadousteau, 2023). Pourtant, ce concept, qui se présente sous la forme d'une expression, revêt un nombre important de considérations, du fait que la notion de contexte soit vue pour certains comme étant elle-même bien trop polysémique (Bazire et Brézillon, 2005). En effet, la question « mais de quel(s) contexte(s) parle-t-on ? » peut vite se poser, lorsque l'on s'intéresse à la contextualisation dite didactique.

Diverses modélisations permettent cependant de caractériser cette idée. Ainsi, ce concept, pris au sens d'un processus transpositionnel, peut être observé selon différents degrés — faible, intermédiaire, forte (Delcroix et al., 2013), ou encore, coloration, adoption, inclusion et intégration (Salone, 2022).

* UQÀM – Canada – achraf.hajby@gmail.com

** Université des Antilles – Guadeloupe – priscilla.ramsamy@univ-antilles.fr

*** Université des Antilles – Guadeloupe – thomas.forissier@univ-antilles.fr

**** Université Libre de Bruxelles – Belgique – maelle.le.paltec74@gmail.com

Dans le cadre de ce travail, cette contextualisation est perçue comme un processus collectif et interactif d'élaboration et d'analyse de situations didactiques qui mène à l'émergence d'effets de contextes.

2. *Effets de contextes*

Le concept d'effet de contextes est apparu au cours de travaux de psychologie cognitive des années 1980 portant sur les « constructive perception ». Ainsi, McClelland, James et Rumelhart (1981) construisent un modèle d'effet de contextes basé sur la perception des lettres lors de la lecture. L'exemple le plus classique en est « THE CAT » où le H et le A sont remplacés par un unique caractère. La quasi-totalité des personnes lisent « the cat » interprétant ce caractère en fonction de lettre voisine soit comme un H soit comme un A. Ces travaux connaissent également des développements dans le champ du marketing en termes d'effet de compromis, d'effet d'attraction et de similarité (Roederkerk et al., 2011). La perception d'un bien de consommation que l'on souhaite acheter dépend de ce qui l'entoure en termes de gamme de prix ou d'affiche publicitaire.

L'effet de contextes en didactiques est en accord avec l'idée que l'on perçoit un objet en fonction de ce qui l'entoure. Nous insistons, alors, sur le fait que l'on comprend un objet scientifique en fonction des conceptions initiales que l'on a construites dans des contextes particuliers. Il est défini comme un événement cognitif provoqué par la confrontation de deux contextes internes, construit au cours d'une séquence collaborative impliquant des apprenants de deux contextes externes différents et provoquant des changements d'états émotionnels individuels et collectifs observables (Forissier 2019).

Le terme d'effet de contextes fait écho au concept d'effet de contrat proposé par Guy Brousseau (1983). Les effets de contrat y apparaissent comme des révélateurs du contrat didactique implicite. L'effet de contexte peut également apparaître comme le révélateur d'écart de contextes entre différents acteurs impliqués dans une situation didactique. Le contrat didactique sera par la suite défini (Brousseau, 1986) comme la double intelligence de l'attente de l'enseignant et de l'apprenant. Ce mécanisme, en miroir de la compréhension de l'attente de l'autre, ne trouve qu'un écho imparfait dans le cadre de l'effet de contexte pensé comme un événement émergeant de la confrontation de deux conceptions (Le Bail et al., 2021).

3. *Résolution de problèmes*

La résolution de problèmes en didactique des mathématiques est un processus cognitif complexe nécessitant l'application de concepts et de stratégies mathématiques, impliquant un raisonnement logique et méthodique. Le contexte joue un rôle clé dans la compréhension et la résolution des problèmes, facilitant l'activation des connaissances antérieures si ancré dans la réalité de l'élève. Cependant, un contexte éloigné peut enrichir l'apprentissage en encourageant un raisonnement abstrait, à condition que l'élève soit bien guidé. Dans certains cas, un contexte trop complexe peut néanmoins devenir un obstacle à la compréhension (Brousseau, 1997 ; Schoenfeld, 1985).

4. *Question de recherche*

En se penchant sur la manière dont les enseignants de mathématiques au collège et au lycée intègrent les particularités territoriales lorsqu'ils travaillent ensemble pour concevoir et analyser des activités de résolution de problèmes, nous cherchons à explorer comment ces spécificités locales — qu'elles soient culturelles, économiques, géographiques ou sociales — sont prises en compte dans le processus de création des problèmes mathématiques. L'objectif est de comprendre dans quelle mesure ces contextualisations enrichissent l'expérience d'apprentissage des élèves, en rendant les concepts abstraits plus concrets et pertinents pour leur quotidien.

Par ailleurs, cette étude s'intéresse également aux défis que pose cette contextualisation. Elle examine si les contextes choisis reflètent de manière équilibrée les réalités vécues par tous les élèves ou si elles favorisent certains groupes au détriment d'autres. En somme, nous voulons identifier des pratiques qui permettent aux enseignants de créer, de mettre en place et comprendre des activités de résolution de problèmes à la fois adaptées à leur environnement territorial et capables de renforcer l'engagement et la compréhension des élèves.

II. MÉTHODOLOGIE

1. *Corpus de passation*

Cet article présente les résultats d'une étude qualitative sur les pratiques de contextualisation des enseignants en résolution de problèmes mathématiques en Guadeloupe, en collaboration avec l'Université du Québec à Montréal et l'Université des Antilles. Les enseignants de collège et de lycée ont été approchés informellement et choisis pour leur expérience variée. Le projet s'appuie sur une communauté de pratique inter-ordres (Bourassa et al., 2007), où les enseignants ont réfléchi collectivement à l'adaptation des problèmes pour les contextualiser en fonction des besoins de leurs élèves tout en respectant les exigences du ministère de l'Éducation Nationale. La méthodologie privilégie l'interaction et la co-construction des connaissances, permettant de comprendre la culture professionnelle des enseignants et d'analyser leurs discours (Legendre, 2008 ; Taylor et Bogdan, 1984 ; Dumez, 2011).

2. *Collecte de données*

La collecte de données a été organisée en quatre phases complémentaires visant à comprendre la contextualisation des mathématiques en classe. D'abord, un questionnaire initial a permis de dresser le profil pédagogique des enseignants participants et de recueillir leurs premières impressions sur la contextualisation des mathématiques. Ensuite, lors d'une séance préparatoire, les enseignants ont choisi un problème parmi plusieurs extraits de manuels scolaires français et québécois. Ils avaient la possibilité d'ajuster le problème en fonction de leur perception des variables didactiques, à savoir des éléments de la tâche qui influencent les exigences pédagogiques. La discussion pendant cette phase était modérée par un chercheur expérimenté dans la facilitation de groupe, ce qui a permis d'encourager la participation active et une analyse collaborative des problèmes.

La troisième phase consistait en des observations en classe. Les chercheurs se sont concentrés sur la manière dont les enseignants contextualisaient le problème choisi lors de leurs leçons de mathématiques, en observant des aspects tels que la médiation enseignante, la dynamique de classe et les méthodes de contextualisation. Ces observations ont ensuite été codées pour identifier des thématiques émergentes.

Enfin, des entretiens de retour ont été menés pour que les enseignants puissent réfléchir aux stratégies de contextualisation qu'ils avaient mises en œuvre en classe et discuter des approches alternatives qu'ils auraient pu envisager, en s'appuyant sur leur expérience avec le problème sélectionné. Cette phase a permis d'approfondir la réflexion sur l'impact de la contextualisation dans l'enseignement des mathématiques.

3. *Analyse des données*

L'analyse des données présentées dans ce texte provient d'une collecte effectuée au sein de cette communauté de pratique. Elle se concentre sur les dynamiques interactionnelles au sein de la

communauté. Pour compléter le processus d'analyse des commentaires des membres de la communauté de pratique, l'équipe de recherche s'est inspirée des étapes proposées par L'Écuyer (1990). Tout d'abord, les discussions de la communauté de pratique ont été réécoutées dans leur intégralité afin de sélectionner les moments clés des réunions. Ces moments clés ont ensuite été transcrits. Puis, une lecture flottante des commentaires des participants a permis d'identifier les unités de sens. Après cette identification, une grille de codage a été construite à partir de catégories préétablies, résultant du réseau de transposition et des degrés de contextualisation. Nous pensons que le croisement des deux approches est éclairant. Nous croisons ces degrés de contextualisation avec les différents niveaux de transpositions précédemment présentés afin d'obtenir une compréhension plus détaillée, complète et complexe du phénomène de contextualisation. Le codage interjuges, réalisé par les membres de l'équipe de recherche, s'est avéré nécessaire pour approfondir le sens des déclarations des participants. Cela a nécessité des réunions fréquentes pour parfaire l'analyse de chaque passage codé. Pour chaque sous-catégorie, des résumés ont été rédigés. L'analyse minutieuse et rigoureuse des données a conduit à la description scientifique des résultats.

4. *Limites méthodologiques et considérations éthiques*

Le texte présente quatre mesures éthiques mises en place pour cette recherche : les participants ont été informés de l'objectif de l'étude, leur consentement éclairé a été obtenu, des pseudonymes ont été attribués pour protéger leur identité, et les données ont été stockées de manière sécurisée. Cependant, plusieurs limites méthodologiques sont reconnues, notamment la non-généralisabilité des résultats en raison de l'échantillonnage non aléatoire, la nature ponctuelle des observations en classe, le biais potentiel des auto-déclarations des enseignants, et la subjectivité de l'analyse thématique. Ces limites sont considérées lors de l'interprétation des résultats, et des précautions sont prises pour ne pas généraliser les conclusions au-delà des situations didactiques étudiées.

III. RÉSULTATS ET ANALYSES

1. *Émergence des contextes*

Lors des différentes phases précédemment décrites, et plus précisément au cours des trois dernières, diverses références aux contextes sont apparues. Deux exemples vont ici être tirés de la séance préparatoire.

Lors de cette dernière, c'est au moment de la découverte d'un énoncé lié à l'eau qu'un enseignant s'est interrogé sur le niveau de complexité du problème à résoudre et donc de la faisabilité de sa passation au sein de sa classe, compte-tenu du niveau de ses élèves. Les réactions sont d'ailleurs assez cinglantes et font l'objet d'un débat autour du problème du niveau des élèves de façon plus générale. Elles comportent, d'ailleurs, essentiellement des accords entre les enseignants A et C interviewés à ce moment-là :

- (A) En 6^e, oh punaise, on va les perdre.
- (C) C'est chouette ! Ils n'ont tellement pas l'habitude de trier les données.
- (A) Ah là, non, je les perds direct !
- (Chercheur) Quand vous dites trier les données, c'est choisir les données ?
- (C) Ouai, choisir les données.

- (A) Ouai.
- (C) ça c'est quelque chose ! On a tellement de problèmes qui sont mâchés.
- (A) Ah au primaire.
- (C) Mais même au Lycée, plus on s'approche du BAC, plus c'est fait : les données sont triées et présentées dans l'ordre d'utilisation.
- (A) Ah ouai, à ce point-là !
- (C) C'est dire qu'au Baccalauréat, il suffit de lire l'ordre des questions, l'ordre dans lequel on les présente, dans l'ordre des questions...
- (A) Ah ouai, parce que moi, un truc comme ça je peux leur donner en devoir maison et ils ont toute la semaine pour travailler dessus.

Le niveau des élèves apparaît ainsi comme une question d'importance et d'une certaine envergure, puisque le constat ne se limite pas qu'à des élèves de 6^e, faisant ainsi écho aux discussions sur la baisse du niveau scolaire en France (Bodin, 2009). Dans cet extrait d'une durée de deux minutes, une proposition de remédiation possible est effectuée, consistant notamment à donner en devoir ce travail de résolution de problème.

Par ailleurs, toujours lors de l'analyse de cette même proposition d'énoncé par ces deux mêmes enseignants, la problématique de l'eau, faisant l'actualité et relative au contexte socio-politique en Guadeloupe (Cabrion, 2021), est également apparue, mais à la suite toutefois, d'une question du chercheur, et donc de façon légèrement provoquée.

- (Chercheur) Puis qu'est-ce que le problème par rapport à la situation...
- (A) Après, on est sur du concret, on est sur ce dont on parle actuellement. C'est complètement contextualisé... Et d'autant plus qu'en Guadeloupe, le problème de l'eau est très sensible. On a un léger problème d'eau en Guadeloupe très [rires], voir même inexistant, existence de l'eau. En fait, il y a beaucoup de coupures, on vit dans un pays de coupures.
- (Chercheur) OK.
- (A) Et aux Aymes notamment, là où je travaille, les coupures sont normales. Ne pas avoir d'eau fait partie de...
- (Chercheur) ça dure combien de temps ?
- (A) Oh ça va, 12h, 24 h !

Cet extrait d'une durée d'une minute, permet de comprendre que pour au moins l'un des enseignants, la question de la contextualisation se rapporte à ce que vivent les élèves au quotidien ou presque, à leur réalité sociale ultramarine.

Ainsi pour une même proposition d'énoncé, outre la problématique récurrente de l'accès à l'eau potable sur ce territoire (une minute de discours), c'est avant tout celle relative à ce que les élèves sont en mesure de réaliser sur le plan disciplinaire qui émerge en premier et sur une durée de deux minutes. Cependant, l'apparition du terme « contextualisé » dans le discours de l'un des enseignants, fait apparaître que pour au moins l'un d'entre eux, la contextualisation est tout d'abord une affaire de prise en compte de la réalité des élèves.

2. Émergence des contextes



Figure 1 – Les différents contextes abordés par les enseignants

Les contextes signalés par les enseignants sont la progressivité des élèves, le niveau des élèves, les dimensions culturelles, langagières, géographiques socio-économiques et politiques (Figure 1).

La progressivité des élèves (17 min 30s) est l'objet le plus discuté lors des entretiens pré-enseignement. Il semble que lors de la préparation de cours de mathématique de collège la progressivité des élèves soit l'objet le plus pris en compte. Il est suivi par le niveau des élèves (10 min), les dimensions culturelles (8 min 30s) puis langagières (5 min).

Lors des entretiens post-enseignement, le classement des contextes abordés est bien différent. La dimension culturelle est la plus discutée avec 6 min de durée cumulée suivie par les discussions sur le niveau scolaire (4 min) puis langagier (2 min) et géographique (1 min). La progressivité des élèves est totalement absente des entretiens postérieurs à l'enseignement.

Outre les surprises apparues lors des enseignements (essentiellement d'ordre culturel) Cette hétérogénéité des classements entre pré et post-enseignement reflète la variation des préoccupations lors de la démarche didactique menée par ces enseignants confirmés. La préparation de cours est organisée autour des contextes pédagogiques notamment de progressivité et du niveau présumé ou attendu des élèves. Lors du guidage réalisé pendant l'enseignement d'autres contextes apparaissent importants notamment ceux liées aux contextes culturels, historiques et géographiques. Lors de l'autoévaluation de ces enseignements (entretiens post-enseignement) ce sont ces derniers contextes qui cumulent logiquement le plus de temps d'échange.

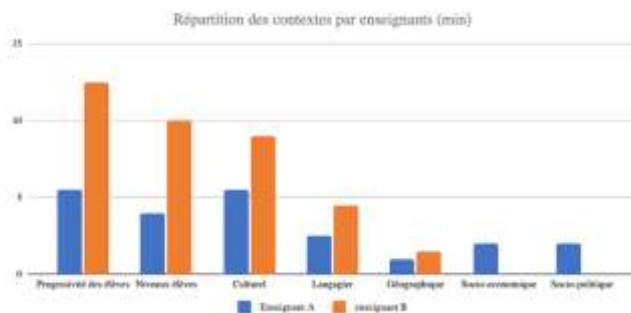


Figure 2 – La répartition des contextes par enseignant

Les temps d'échanges consacrés aux différents contextes ne sont pas répartis de manière identique entre les enseignants (Figure 2). Si l'enseignant A s'exprime sur tous les contextes pour une durée comprise entre une et cinq minutes, l'enseignant B s'exprime principalement et abondamment sur la progressivité des élèves (12 min 30 s), le niveau des élèves (10 min) et les dimensions culturelles (9 min).

Si cette différence illustre une limite importante de cette recherche qualitative, elle peut également être comprise à travers les dynamiques communicationnelles lors d'un échange professionnel. L'enseignant A souhaitant se positionner en experte pédagogique tenant notamment en entretien pré-enseignement des discours assez long sur les élèves concernés et sur les spécificités du territoire où les enseignements se déroulent. L'enseignant A adopte en réponse une position d'ouverture décrivant succinctement l'ensemble des contextes prévus et observés.

3. *Analyse des interactions didactiques*

L'étiquetage des difficultés est central dans cette perspective. Becker (1963) explique que la déviance est une construction sociale, issue des interactions avec les figures d'autorité. Dans les documents analysés, les enseignants qualifient souvent les élèves de « perdus » lorsqu'ils sont confrontés à des informations trop complexes. Par exemple, l'enseignant A estime que la TVA n'est pas adaptée à des élèves de sixième : « La TVA n'apparaît qu'à la dernière ligne, mais pas en sixième » (Enseignant A, 27:30). Cet étiquetage influence les adaptations pédagogiques, façonnant la perception des compétences des élèves.

Les compétences scolaires se construisent également dans ces interactions. Contrairement à une vision statique, Becker (1963) et Goffman (1967) montrent que les compétences se développent à travers un processus itératif. L'enseignant B, par exemple, propose un accompagnement graduel : « Il faudra beaucoup les accompagner » (Enseignant B, 17:50), soulignant que l'excès d'informations peut freiner la compréhension. Ainsi, les compétences se forment grâce aux ajustements continus des enseignants selon les besoins des élèves.

Le contexte socio-culturel des élèves joue aussi un rôle clé dans leur apprentissage. Becker (1994) montre que le contexte façonne les comportements. L'enseignant A souligne que ses élèves proviennent de milieux défavorisés, ce qui complique leur compréhension de certaines notions comme les factures : « Les parents ne vont jamais parler de ce qu'ils payent comme facture » (Enseignant A, 12:08). Les enseignants ajustent alors leurs méthodes pour adapter l'enseignement à la réalité des élèves (Dubet, 1994).

Enfin, les enseignants, en tant que figures d'autorité, structurent les normes scolaires. Becker (1963) note que les attentes académiques sont influencées par l'action des enseignants. L'enseignant A insiste sur la maîtrise des méthodes mathématiques : « Si c'est pour vérifier qu'ils maîtrisent les priorités opératoires [...] pas de problème » (Enseignant A, 3:46), tandis que l'enseignant B adopte un accompagnement plus individualisé. Cela montre que les enseignants façonnent directement la manière dont les élèves acquièrent les compétences et se conforment aux normes.

En somme, l'analyse des interactions pédagogiques montre que la réussite ou la difficulté scolaire n'est pas une donnée objective, mais une construction sociale issue des interactions entre enseignants et élèves. L'étiquetage des difficultés, les ajustements pédagogiques et l'adaptation aux contextes socio-culturels jouent un rôle déterminant dans la construction des compétences et des trajectoires d'apprentissage des élèves.

IV. DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans cette analyse, l'interactionnisme symbolique, tel que décrit par Howard Becker (1963), met en lumière l'importance des interactions sociales entre enseignants et élèves pour expliquer la réussite ou l'échec scolaire. Cette perspective théorique souligne que les compétences des élèves ne sont pas des entités fixes, mais se construisent progressivement à travers les échanges sociaux, notamment les

étiquettes et jugements émis par les figures d'autorité. Les enseignants jouent un rôle central en adaptant leurs pratiques pédagogiques aux réponses des élèves, ces dernières étant influencées par leurs contextes socio-culturels. De ce fait, la réussite scolaire doit être appréhendée comme une construction sociale, façonnée par les perceptions que les enseignants ont des élèves, ainsi que par les soutiens et ajustements apportés dans le cadre de leur apprentissage.

Au cours des phases d'enseignement observées dans le cadre des séances préparatoires, l'importance du contexte social et pédagogique est apparue de manière récurrente. Par exemple, lors de l'analyse d'un énoncé mathématique en lien avec la thématique de l'eau, un enseignant a exprimé ses préoccupations quant au niveau de complexité du problème, soulignant que le niveau de ses élèves pourrait poser des difficultés quant à la résolution de la tâche. Les échanges entre deux enseignants (A et B) ont renforcé cette préoccupation, mettant en évidence comment la perception des capacités des élèves influence les ajustements pédagogiques effectués par les enseignants. L'enseignant B a évoqué la tendance à simplifier et à structurer les données dans les exercices scolaires, une pratique qui s'accroît jusqu'au lycée. Il a également suggéré une remédiation possible, consistant à donner cette tâche complexe en devoir maison afin de permettre aux élèves de s'y consacrer sur une plus longue période.

En contraste, la théorie des situations didactiques développée par Brousseau (1986) met l'accent sur l'interaction entre l'élève et le savoir mathématique, en considérant que l'acquisition des connaissances se réalise principalement à travers les situations d'apprentissage. Selon cette approche, c'est la situation didactique qui permet à l'élève de s'approprier les savoirs, et non les interactions sociales. Le rôle de l'enseignant est alors de structurer l'environnement d'apprentissage pour que l'élève puisse progressivement découvrir le savoir par lui-même, au travers des mécanismes de « contrat didactique » et de « dévolution ». Cependant, les résultats exposés dans cet article remettent en question cette approche, qui pourrait négliger l'importance des dynamiques sociales influençant l'apprentissage, notamment les interactions entre enseignants et élèves.

L'interactionnisme de Becker (1963), en revanche, met en exergue que la progression des élèves est fortement influencée par des facteurs sociaux, tels que les étiquettes de réussite ou d'échec assignées par les enseignants, les ajustements pédagogiques en fonction du contexte spécifique des élèves, ainsi que les attentes institutionnelles auxquelles ces derniers doivent répondre. Par exemple, l'enseignant A, en qualifiant ses élèves de « perdus » face à certaines situations, illustre la manière dont l'étiquetage peut influencer sur les stratégies d'accompagnement pédagogique et, par conséquent, sur la réussite des élèves.

Par ailleurs, l'analyse des énoncés mathématiques révèle l'importance de la contextualisation dans l'apprentissage. En effet, lors de la discussion portant sur l'énoncé mathématique relatif à l'eau, l'enseignant A a souligné que ce problème était particulièrement pertinent en Guadeloupe, où les coupures d'eau sont fréquentes. Cette référence au contexte local montre que, pour certains enseignants, la contextualisation représente un moyen de rendre l'apprentissage plus significatif pour les élèves en lien avec leur réalité quotidienne. Toutefois, bien que la question de l'accès à l'eau potable en Guadeloupe ait été mentionnée, l'essentiel des échanges entre les enseignants a porté sur la capacité des élèves à résoudre le problème mathématique en question.

L'analyse des échanges montre que les contextes abordés par les enseignants varient selon le moment de l'enseignement. Avant l'enseignement, les discussions se concentrent sur la progressivité, le niveau des élèves, ainsi que les dimensions culturelles et langagières. Après l'enseignement, les priorités changent, avec une plus grande importance accordée à la dimension culturelle, au niveau

scolaire et aux aspects langagiers. La disparition de la progressivité dans les échanges post-enseignement reflète l'évolution des préoccupations pédagogiques des enseignants.

Ces variations mettent en lumière les dynamiques communicationnelles entre les enseignants. Par exemple, l'enseignant A, se positionnant en experte pédagogique, a développé des discours relativement longs sur les spécificités du territoire et les caractéristiques des élèves lors des entretiens pré-enseignement. En revanche, l'enseignant B a principalement abordé la question de la progressivité des élèves et du niveau scolaire, se concentrant sur des aspects techniques et organisationnels.

En conclusion, l'interactionnisme offre une perspective permettant d'intégrer les dynamiques sociales à l'apprentissage des mathématiques, en reconnaissant que les compétences scolaires peuvent être façonnées par les interactions constantes entre l'enseignant, l'élève et le contexte social et institutionnel. La théorie des situations didactiques, qui suppose que l'efficacité des situations d'apprentissage repose principalement sur la structuration des savoirs. Notre travail suggère finalement que ces approches sont complémentaires pour une prise en compte globale des contextes, qu'ils soient didactiques, culturels, historiques, politiques ou socio-économiques, afin de mieux comprendre comment l'échec ou la réussite scolaire est influencé par une diversité de facteurs contextuels.

RÉFÉRENCES

- Bazire, M. et Brézillon, P. (2005). Understanding context before using it. Dans A. Dey, B. Kokinov, D. Leake et R. Turner (dir.), *Modeling and using context. CONTEXT 2005. Lecture notes in computer science* (Vol. 3554, p. 29-40). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/11508373_3
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. The Free Press.
- Becker, H. S. (1994). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*. University of Chicago Press.
- Blanchet, P., Rahal, S. A. et Moore, D. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Archives contemporaines.
- Bodin, A. (2009). *La baisse du niveau scolaire en France : mythes et réalités*. Presses universitaires de France.
- Brousseau, G. (1983). D'un problème à l'étude a priori d'une situation didactique. *Actes de la deuxième école d'été de didactique des mathématiques* (p. 39-60). IREM d'Orléans.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115. <https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-de-la/>
- Brousseau, G. (1997). *Théorie des situations didactiques en mathématiques*. La pensée sauvage.
- Cabron, G. (2021). *La gestion de l'eau en Guadeloupe : entre réalité sociale et enjeux politiques*. Presses universitaires de l'Antilles.
- Cadoustau, L. (2023). *Contexte et éducation : une perspective actualisée*. Presses académiques françaises.
- Delcroix, M., Fouilloux, M. et Maury, E. (2013). Contextualisation didactique et degrés d'inclusion : une approche comparative. *Revue Française de Didactique*, 32(2), 55-72.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Forissier, T. (2019). *Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des sciences*. Université des Antilles.

- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Pantheon Books.
- Le Bail, C., Baker, M., Détienne, F., Bernard, F.-X., Chartofylaka, L. et Forissier, T. (2021). Grounding and knowledge elaboration across cultural and geographical contexts: An exploratory case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, (28), article 100477. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100477>
- Legendre, R. (2008). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- McClelland, J. L. et Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88(5), 375-407. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.5.375>
- Rooderkerk, R. P., Van Heerde, H. J. et Bijmolt, T. H. A. (2011). Incorporating context effects into a choice model. *Journal of Marketing Research*, 48(4), 767-780. <https://doi.org/10.1509/jmkr.48.4.767>
- Salone, J.-J. (2022). Contexte et contextualisation à Mayotte : Une approche systémique. *Contextes et didactiques*, (20). <https://doi.org/10.4000/ced.3848>
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Academic Press.
- Taylor, S. J. et Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. Wiley.