Édito

Yves Lenoir et Frédéric Tupin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5074>

DOI : 10.4000/ree.5074

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Yves Lenoir et Frédéric Tupin, « Édito », *Recherches en éducation* [En ligne], 12 | 2011, mis en ligne le 01 novembre 2011, consulté le 30 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5074> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5074>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Edito

Le vocable de *situation* est inégalement mobilisé dans l'univers des sciences de l'éducation et au gré de ses disciplines contributives. S'il a acquis ses lettres de noblesse du côté des didactiques où l'on peut considérer sans conteste qu'il a atteint le statut de concept¹, sa présence et la pertinence de sa mobilisation dans d'autres disciplines sont, pour le moins, plus hétérogènes et plus débattues.

Instable et marqué de la diversité liée aux champs disciplinaires de référence, employé et développé au fil d'un large spectre qui s'étend de ses utilisations de « sens commun » (Rey, 2007) à son opérationnalisation précise dans le champ didactique (par exemple, Brousseau, 1998), il mérite confrontations et échanges scientifiques de façon à en identifier et préciser les sens pluriels au gré desquels il est convoqué. L'enjeu de ce débat est d'importance dès lors qu'il consiste – en amont – à mieux cerner ce qui relève du processus d'enseignement-apprentissage (et partant à améliorer la « lisibilité » et la compréhension de ce trait d'union) puis, – en aval – à appréhender de façon plus robuste, et surtout plus globale et « systémique », ce qui relève des effets de ce qui se déroule, de façon contextualisée, dans une salle de classe.

Ce dialogue interdisciplinaire a bénéficié d'échanges nourris lors de deux rencontres autorisées par la structuration du réseau REF², plate-forme de l'initiation d'un débat francophone dont les ramifications se sont étendues bien au-delà et à distance... Les textes réunis dans ce numéro thématiques de la revue *Recherches en Education* constituent donc l'aboutissement de ce partenariat au long cours que des expertises externes ont permis d'enrichir.

De l'origine de « la situation »

A l'origine du terme³ on trouve l'emprunt au dérivé latin médiéval *situatio* qui signifie, au sens concret de l'expression, « être placé dans un lieu ». Mais est également associée au terme une valeur abstraite qui se formalise au XVII^e siècle et qui renvoie tout d'abord à « la disposition morale d'une personne » puis à « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, des relations avec son milieu ». On voit ici que cette construction historique n'est pas sans liens avec les problématiques dont se sont emparées les sciences humaines et sociales en convoquant cet idiome.

¹ Notamment, mais pas exclusivement, grâce aux avancées autorisées par les quatre référentiels théoriques de la didactique des mathématiques « d'obédience » française : théorie des champs conceptuels, théorie des situations, dialectique outil-objet et théorie anthropologique du didactique. (Brousseau, 1986 ; Chevallard, 2003 ; Douady, 1986 ; Vergnaud, 1990 ; etc.)

² Le Réseau international de recherche en Education et en Formation (Réseau REF) est né en 1989. Il organise tous les deux ans, dans l'un des quatre pays fondateurs (France, Belgique, Québec, Suisse), des rencontres entre chercheurs en éducation.

³ cf. Rey (dir.) (1992), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert.

Plus tard, le terme sera intégré dans le champ lexical de la philosophie existentialiste comme « ensemble des relations concrètes qui, à un moment donné, unissent un sujet à son milieu » (Rey, 1992, p.1954), mais il dépassera fort largement les frontières de ce courant de pensée... Ainsi, l'intérêt des sciences humaines et sociales pour les potentialités que recouvre l'expression de « situation » n'est pas nouveau. Il renvoie néanmoins à la même époque (au début du XX^e siècle) à des degrés de conceptualisation, là aussi, très disparates qui vont de l'intuition éclairée (Malinowski, 1884-1982) à des approches nettement plus structurées accompagnées de définitions novatrices (Thomas, 1863-1947).

Chez Malinowski, de façon surprenante, on ne trouve ni étude ni publication traitant de façon explicite de sa définition notionnelle de la situation. Cela ne sera d'ailleurs pas sans poser de problèmes à « l'Ecole linguistique de Londres » dont les tenants (Firth, Mark, Halliday, Dixon, Lyons, etc.) se réclamaient de la pensée de Malinowski (Germain, 1972). Pourtant, la conception que ce dernier développe ouvre de nombreuses perspectives car elle est attentive aux conditions d'énonciation et permet de relier langage et contexte, une perspective linguistique et un ancrage anthropologique. D'ores et déjà Malinowski induira l'existence du lien entre *situation* et *contexte* dont la communauté des chercheurs que nous formons débat actuellement.

En revanche, son « contemporain » Thomas (1923) contribuera à l'étayage notionnel de *la situation*. On attribuera, à son théorème, la paternité de l'emploi du vocable de « *situation* » en sociologie. Pour rappel, ses premiers travaux introduisant cette notion ont été réalisés en partenariat avec Znaniecki (1918-1920). Ces deux sociologues intègrent alors de façon pionnière, dans leur analyse comparative des comportements d'immigrés polonais avec ceux de leurs compatriotes sédentaires, le sens que les acteurs attribuent à une séquence et les incidences de cette attribution (Bachmann, Lindenfeld & Simonin, 1981). Pour eux, la situation résulte d'une combinaison de deux éléments : les conditions extérieures telles qu'elles sont perçues par les acteurs en présence (constituant pour eux « des valeurs ») et les « attitudes » ou « dispositions intérieures » résultant des expériences antérieures. Produit d'une recherche ultérieure, le théorème de Thomas naîtra en 1923 sous la forme suivante : « *Quand les hommes considèrent leurs situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences* » (traduction, cité par Merton, 1995, p.380). Au travers de ce théorème émerge ainsi le poids de la représentation de la situation sur le cours de cette dernière.

Sous l'impulsion des travaux de Thomas, on assistera à un métissage progressif entre prise en compte des « facteurs objectifs » et des « facteurs subjectifs » de l'ordre social, « *interprétations culturelles – plutôt stables, acceptées de l'ensemble du groupe – et interprétations individuelles – changeantes et dépendantes du contexte.* » (De Queiroz & Ziolkovski, 1994, p.58).

Après avoir été reprise par de nombreux auteurs, dont Robert K. Merton aux fondements de la sociologie fonctionnaliste (1997, 1^{ère} édition 1953), *la notion de situation* deviendra essentielle dans l'élaboration de l'interactionnisme symbolique à contre-courant des théories mobilisant les causalités de type « externe ». Le sujet, réhabilité par ce courant théorique construirait son propre environnement, élaborant, définissant, lors d'un jeu social avec autrui, sur un mode interactif, ce qui deviendrait la réalité de la situation. Aussi dans ce cadre, *la définition de la situation*, pour reprendre une formule empruntée à Lapassade (1993), « *c'est son institution* » (p.10). Cette « *définition de la situation* » avait déjà été utilisée par Waller (dès 1932) en l'appliquant au champ scolaire selon une posture qui n'est pas sans poser de problème dès lors qu'elle s'avère *a-didactique* en considérant que l'Ecole n'est pas un lieu de transmission de savoirs « *mais une société en train de s'élaborer, de construire ses codes et ses repères.* » (Boumard & Marchat, 1993, p.97) ; seul le versant de la socialisation scolaire est alors retenu⁴. On voit bien là que des décalages temporels ont toujours existé, d'une discipline à l'autre, quant au degré de développement et de définition de la notion en question sur laquelle porte ici notre attention. Les débats contemporains au sein des sciences humaines et sociales ne dérogent pas à cette règle.

⁴ En revanche, classiquement, *une situation est didactique si elle est porteuse d'une intention d'enseigner.*

La situation dans tous ses états

Mais au-delà de ces décalages, l'entrée par le filtre sociologique permet de visiter deux des questions vives centrales qui animent nos débats. La première est fondée sur la définition du périmètre spatio-temporel de la situation et son rapport au(x) contexte(s). Ici, c'est l'empreinte des contextes sur l'ici et maintenant de l'action qui est interrogée ainsi que la place qu'ils occupent dans la schématisation conceptuelle. La seconde question instruit le double mouvement dialectique qui relie face subjective et face objective de la situation, action et représentation de la situation.

Ce noyau, ou en tout cas ce que nous considérons comme tel, peut-être parce la première discipline de référence des coordonnateurs de ce numéro est la sociologie de l'éducation, nous conduit à proposer une définition apte à re-visiter nos débats internes en miroir ou en rétroactions.

On pourrait concevoir la situation (Tupin & Dolz, 2008) 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 qui relèvent d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel.

La définition de cette situation, passage préliminaire à l'ouverture du procès des interactions entre maîtres et élèves, est rendue nécessaire par le fait que les significations sociales attribuées à l'objet constitué par l'espace social de la classe ne sont pas inhérentes à cet objet indépendamment des acteurs. Cela signifie que simultanément et conjointement aux contraintes (relatives) qu'imposent les structures externes, à l'empreinte des contextes, au filtre des habitus, l'acteur est appelé, par la mise en œuvre de sa rationalité – fréquemment limitée – à interpréter ce qui se produit dans le « micro-contexte situationnel » socio-scolaire dans lequel il évolue. Cette interprétation ne peut se construire que via une dynamique interactive avec les *alter* qui l'entourent sur le mode d'une recherche croisée d'anticipations des motifs de « l'autre » et d'une adaptation à ces intentions supposées. Elle ne peut se réaliser que dans un dosage subtil entre actions/évaluations indépendantes et actions/évaluations interdépendantes.

Pour autant, la définition de la situation ne s'opère pas nécessairement sur un mode « actif », elle n'est pas nécessairement portée par des stratégies mais peut être assumée par *le sens pratique* issu d'un « système social réflexe » porteur d'attitudes incorporées. Dans ce cas, la définition de la situation relève d'un processus implicite ou infra-conscient.

Concernant la contextualisation, processus qui génère un débat « en lui-même », il semble nécessaire de l'inscrire dans la problématique des processus d'enseignement-apprentissage qui mutualise nos énergies. On est ici sur le versant du sujet-acteur « en situation », dans le sens où cette situation est spécifiée et est objet d'analyse. Ainsi, recourir à des pratiques d'enseignement en situation ou placer l'élève en situation d'apprentissage renvoie à une définition de la situation en fonction de son inscription contextuelle. Sachant que la notion de contexte est polysémique et a fait l'objet de nombreuses tentatives de conceptualisation (Py & Grossen, 1997), il faut entendre que le contexte n'est pas un simple contenant au sein duquel des sujets interagissent verbalement et en acte, mais il n'existe et n'évolue que par leurs interactions. Il y a lieu dès lors de préciser la notion de « contextes actifs à travers des processus de contextualisation » et à rejoindre ainsi Bru (2004, p.75).

D'une part, le contexte externe spatiotemporellement situé (social, culturel, économique, institutionnel, etc.) est central car il influe sur les interactions qui s'actualisent au sein de la situation d'enseignement-apprentissage. Bru, dans une note non publiée, distingue entre les situations d'enseignement-apprentissage où se réalisent, par l'activité, des événements focaux constituant le *milieu* scolaire pour chaque sujet, et le milieu externe qui influe sur le milieu scolaire. Cette conception de la situation exige un fort ancrage contextuel. Plutôt dès lors que de recourir à la notion *d'environnement* pour qualifier le contexte, il est possible de convoquer celle

de *milieu* (au sein duquel s'inscrit la ou les situations) qui s'avère de notre point de vue plus approprié en sciences humaines et sociales, ainsi que des auteurs comme Best (1973) et Not (1973), ou encore, la pédagogie de l'éveil (Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, 1971, 1978) l'ont bien mis en évidence.

D'autre part, au regard du contexte interne, celui de l'école et de la classe, Py et Grossen (1997), se référant à Goodwin et Duranti (1992), distinguent « l'élément focal » (*focal event*), qui « renvoie aux éléments sur lesquels les participants focalisent leur attention » (p.10) et le « contexte » (*frame*) qui caractérise « le champ d'action dans lequel cet événement focal prend place » (p.10) et qui renvoie à la situation d'enseignement-apprentissage. Cette notion « d'élément focal » pourrait permettre de différencier les préoccupations des élèves entre eux et celles de l'enseignant au regard de la tâche à accomplir et pourrait rejoindre éventuellement l'idée de malentendu exposé par Rey (2007).

Prenant appui sur la théorie de la structuration d'Antony Giddens (1987) on pourrait franchir une étape supplémentaire en mobilisant le concept de *structuration* qui envisage les structures sociales comme produit dynamique, c'est-à-dire comme « *procès des relations sociales qui se structurent dans le temps et dans l'espace, via la dualité du structurel* » (p.444). Cette « dualité du structurel » constitue le noyau dynamique de la théorie de Giddens en ce sens que « *les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois les conditions et les résultats des agents qui font partie de ces systèmes* » (p.15). Le « structurel » se situe donc en amont de l'action humaine et en constitue l'une des composantes ; il se situe également, de façon insécable, en aval de l'action, comme produit de celle-ci. La construction du monde social intègre donc les structures qui modèlent l'action autant qu'elle les modèle. Elles forment conjointement les conditions structurantes de l'action et le produit de celle-ci.

Mais l'on pourrait dire, de façon euphémisée, que cette conception « ne fait pas nécessairement l'unanimité entre nous » et un regard de type « méta » sur l'ensemble des textes réunis dans ce numéro thématique montre que ce rapport entre contexte(s) et situation(s) joue un rôle structurant mais parfois également clivant dans les débats dédiés à la notion qui nous préoccupe.

Carrefours et pluralité disciplinaires

Bien entendu, le recours à la notion de situation dépasse très largement les frontières de l'anthropologie et de la sociologie que nous n'avons citées que pour introduire quelques-unes des lignes de force que nous tentons d'instruire « à charge » et « à décharge ». La situation reste l'objet de questionnements dans de nombreuses disciplines. On trouvera d'ailleurs dans ce numéro de la revue *Recherches en éducation*, comme en écho à cette pluralité disciplinaire, des articles qui se réclament de la pédagogie, de la didactique professionnelle, de la didactique des langues, des didactiques des sciences sociales (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté), de la didactique des sciences, des sciences humaines, de la psychologie, de la sociologie, de la linguistique, de la sociolinguistique, de la philosophie, de l'anthropologie... ou encore, bien évidemment, et ce de façon transversale, des sciences de l'éducation.

Point de départ de nos travaux, nous souhaitons visiter une série de questions que nous avons en partage, à des degrés divers, mais que nous ne hiérarchisons pas « à l'unisson » en raison des appartenances disciplinaires ainsi que des cadres de référence des uns et des autres⁵. Les visées téléologiques que portent les différentes conceptions de la notion de situation ont nourri nos débats. La question des savoirs et du sens qui leur est attribué par les différents protagonistes a été analysée comme source de tensions. Celle du rapport entre situation, activité

⁵ Sur la durée du processus, ont participé à ces réflexions : François Audigier (Université de Genève), Marc Bru, (Université de Toulouse-le-Mirail), Joël Clanet (Université de Toulouse-le-Mirail), César Coll (Université de Barcelone), Joachim Dolz (Université de Genève), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), Elmostafa Haboub (Université de Sherbrooke), Johanne Lebrun (Université de Sherbrooke), Yves Lenoir (Université de Sherbrooke), Philippe Maubant (Université de Sherbrooke), Anderson Oliveira (Université de Sherbrooke, puis Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), Arturo Orneillas (Universidad Fray Luca Paccioli, Cuernavaca), Pierre Pastré (CNAM, Paris), Bernard Rey (Université Libre de Bruxelles), Lucie Roger (Université de Sherbrooke), Frédéric Tupin (Université de Nantes, puis Université de La Réunion), Bernard Schneuwly (Université de Genève), Gérard Vergnaud (Université de Paris 8), sans compter les experts des textes à qui nous avons soumis ces articles, avant publication.

et expérience du sujet agissant a également été traitée. La variabilité des situations d'enseignement-apprentissage et la dynamique temporelle qui les sous-tend ont parallèlement joué un rôle important dans nos interactions scientifiques. D'autres entrées ont été empruntées parmi lesquelles on compte les suivantes : la nature du lien entre situations scolaires et situations sociales de référence ; les différentes conceptions de l'apprentissage qui sous-tendent le recours à cette notion ou encore le *distinguo* à établir entre « situation » et « séquence d'enseignement ». Enfin, la problématisation et la conceptualisation réunissent les problématiques de plusieurs textes.

Le noyau dur de nos « argumentations contradictoires » a concerné, nous l'avons suggéré pour partie, l'inscription contextuelle des situations, les rapports dialectiques qu'entretiennent facteurs « objectifs » et facteurs « subjectifs » de la situation, l'opposition-complémentarité entre facteurs « internes » et facteurs « externes » et enfin, la place du sujet-acteur dans les apprentissages. Les enjeux de ces débats concernent les lignes de partage entre sujet cognitif, sujet épistémique, sujet locuteur, sujet social ou encore sujet culturel...

L'ensemble de cette architecture structurant nos débats a finalement questionné, mais cette fois en creux, les potentialités d'un dialogue entre didactiques (dans leurs déclinaisons) et sciences sociales.

Pour faire sens, nos débats dessinent le plus souvent des paires ou des séries de trois concepts. Sans vouloir nécessairement atteindre l'exhaustivité, nous souhaitons néanmoins souligner la richesse, l'empan et la diversité de ces associations afin de stimuler l'appétence des lecteurs de ce numéro thématique et de les inciter à le lire à l'aide de ces filtres.

Hormis le binôme situation-contexte que nous avons largement développé, on trouve ainsi au fil des textes, sur le modèle d'une « incidence-réfraction » emprunté à l'optique, les couples notionnels suivants : situation/activité ; situation/apprentissage ; schème/situation ; singularité/généricité ; situation/conceptualisation ; situation/milieu ; situation/organismes ; situation/tâche ; situation-problème ; situation/médiation ; situation/émancipation ; situation/praxis ; situation/configurations ; situation/dispositifs ; situation/conceptions ; situation/transfert ; situation/cadres opératoires ; situation/savoirs disciplinaires ; situation/sens ; situation/sujet ; situation sociale scolaire/situation sociale de référence ; etc.

Les chercheurs ici réunis mettent également en scène différentes séries conceptuelles telles que situation, compétences et savoirs ; situation, curriculum et compétences ; situation, sens et interprétation ; situation, contextualisation et problématisation ; acteurs, situation et système ; ou encore situations, savoirs et textes ; etc.

Quels sont les apports spécifiques et les voies d'entrée des différents chercheurs ?

Pierre Pastré interroge les conditions de la rencontre-confrontation entre un acteur-sujet et une situation et partant, questionne les potentialités d'apprentissage que revêt cette situation qui suppose qu'elle inscrive un problème à résoudre à son cahier des charges. Le concept de conceptualisation y occupe une place décisive et le lien entre conceptualisation et apprentissage constitue le fil rouge de cet article.

Marc Bru et Joël Clanet posent la situation comme l'ensemble des conditions et processus « dans » et « avec lesquels » les acteurs-partenaires de l'enseignement-apprentissage ont à œuvrer. Ils repèrent certaines de ces conditions comme étant structurantes des pratiques enseignantes et débattent des parts respectives des conditions contextuelles et de l'intervention des acteurs dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Bernard Rey interroge les liens entre la situation, ses caractéristiques et l'apprentissage. La notion de *compétences* qui suppose une interprétation de la situation par le sujet dynamise cette réflexion. Chemin faisant, le rôle de l'enseignant en tant « qu'organisateur de situations » est

introduit dans ce schéma et se révèle prégnant. De ces modes d'organisation et de la nature de l'accompagnement des enseignants destiné aux élèves dépendra, pour une large part, l'accès aux savoirs. Pour lui, l'exposition des sujets aux situations est donc insuffisante et la médiation (culturelle) de l'enseignant reste incontournable. Son article installe une nette ligne de partage entre contexte et situation.

Yves Lenoir et Ornelas Lizardi ouvrent de nouvelles perspectives en prolongeant l'emploi de la notion de situation bien au-delà des processus d'enseignement-apprentissage tels qu'ils sont généralement appréhendés. Cette perspective élargie relève d'une démarche socio-anthropologique, culturelle et politique qui prend appui sur la pensée à visée émancipatrice de Paulo Freire. Au regard de cette conception, les contextes tant interne qu'externe sont affirmés comme étant inséparables de la situation. Ils ancrent cette dernière dans la réalité culturelle et politique vécue par les sujets-acteurs. Cette orientation qui anime tout un courant de pensée en Amérique latine et aux Etats-Unis promeut une pédagogie critique et dialogique. Les auteurs de cet article montreront que Freire adopte une approche éducative qui place la situation au cœur d'un processus d'apprentissage de type émancipatoire qui se fonde sur une démarche à caractère scientifique ancrée dans un processus d'objectivation mais articulée à une *praxis* socialement, historiquement et spatialement déterminée. Le point d'appui sur la situation existentielle, ou expérience vécue, est utilisé comme levier et processus de rupture avec le sens commun en vue du développement de la conscience sociale alimentée par des savoirs praxiques.

Pour François Audigier l'introduction des curriculums par compétences vient redynamiser le débat notionnel dédié à la situation et à son emploi relativement au processus d'enseignement-apprentissage. Le risque encouru concerne la capacité/incapacité de construire un tel curriculum qui ne fasse pas l'impasse sur les situations à mettre en œuvre et à étudier pour construire et mobiliser les dites compétences. S'inspirant dans un premier élan des travaux de Jean-Louis Martinand sur les pratiques sociales de référence (1983), ce chercheur en didactique des sciences sociales sera conduit à les dépasser à partir de matériaux empiriques propres à ses champs disciplinaires (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté) dès lors que le concept de situation sociale de référence renvoie à une réalité plus complexe que celui de pratique sociale de référence en intégrant acteurs, enjeux et contexte. Il sera ainsi amené à établir une double distinction entre d'une part, situation sociale scolaire et situation sociale de référence et d'autre part, entre dispositif scolaire de travail et dispositif social de référence. La notion de *valeurs* dans l'éducation à la citoyenneté s'invite également au débat.

Joachim Dolz et Frédéric Tupin déclinent un ensemble de registres au fil desquels la notion de situation est convoquée et se décline dans le champ d'intervention de la didactique des langues. Les caractéristiques du matériau linguistique semble à cet égard confronter le système didactique à un objet particulier, celui des connaissances et pratiques langagières à l'œuvre dans le contexte scolaire. La transversalité de cet objet qui embrasse des statuts forts différents, des contenus multiples et d'importantes variations d'usage réinterroge les liens à tisser entre les « phénomènes internes » et « phénomènes externes » à la classe. Cette hétérogénéité qui caractérise tant les situations scolaires que leurs traductions didactiques nécessite une mise en lumière grâce aux approches croisées de la sociolinguistique et des didactiques des langues. Le concept de situation y est revisité sur les fondements d'un dialogue entre sociologie des pratiques enseignantes et approches didactiques (Tupin & Dolz, 2008) pour tenter ici d'approcher les frontières d'une nouvelle conceptualisation dans le cadre d'une socio-didactique des langues.

Le texte signé par Johanne Lebrun, Abdelkrim Hasni et Anderson Araújo-Oliveira interroge les conceptions et mises en actes de situations-problèmes par des enseignants québécois, en formation initiale, dans deux disciplines : les sciences et les sciences humaines. Alors que les textes ministériels québécois insistent sur l'impérative nécessité de développer des apprentissages problématisés et situés, le passage de cette prescription à sa mise en place opérationnelle est loin d'être un acquis sur le terrain des pratiques ordinaires. Se joue ici la transition d'une situation élaborée par l'enseignant à une situation faisant sens pour les élèves. Les ressources que ces derniers se doivent de mobiliser pour ce faire nécessitent de décoder les

intentions de la situation telle qu'elle est conçue sur le plan didactique, de repérer des informations pertinentes et utilisables et d'identifier des actions mobilisables. Dès lors on comprend le rôle central des cadres opératoires mobilisés par les enseignants pour déclencher une problématisation reliée à des paramètres disciplinaires spécifiques, conditions nécessaires pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes.

Perspectives

Au-delà de la polysémie attachée à la notion de situation dont nous avons développé de multiples facettes, l'intérêt de ce numéro thématique pourrait résider dans un questionnement transversal relatif à la portée explicative de cette abstraction ainsi qu'à sa portée praxéologique.

La double question qui motive le prolongement de ces débats relève désormais de notre capacité collective⁶ à articuler des points de vue disciplinaires et à traduire le concept de situation en fonction de sa pertinence dans le champ éducatif, et plus largement social, en écho avec la thématique centrale de nos échanges. Sous ce versant, nos travaux se devront d'interroger dans un avenir proche la capacité de cette « notion » à éclairer le praticien autant que le chercheur au regard de la complexité des processus d'enseignement-apprentissage. Notre démarche devrait désormais porter une attention toute particulière aux liens problématiques entre recherche et pratiques *via* le travail d'élaboration conceptuel dédié à « la situation ».

Yves Lenoir

Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative
Université de Sherbrooke (Québec)

Frédéric Tupin

Centre de Recherches en Education de Nantes - CREN
Université de La Réunion

Références bibliographiques

- BACHMANN C., LINDENFELD J. & SIMONIN J. (1981), *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier.
- BEST F. (1973), *Pour une pédagogie de l'éveil*, Paris, Armand Colin.
- BOUMARD P. & MARCHAT J.-F. (1993), *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, Armand Colin.
- BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.7, n°2, pp.33-115.
- BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.
- BRU M. (2004), « La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement », *Recherches contextualisées en éducation*, J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.), Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, pp.63-76.
- CHEVALLARD Y. (2003), « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », *Rapport au savoir et didactiques*, S. Maury & M. Caillot (dir.), Paris, Éditions Fabert, pp.81-104.
- CHEVALLARD Y. (2004), « Didactique et formation des enseignants », *Impulsions 4*, B. David (dir.), Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, pp.215-231.
- DE QUEIROS J.-M. & ZIOLKOVSKI M. (1994), *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

⁶ Celle de la communauté des chercheurs en éducation.

DOUADY R. (1986), « Jeux de cadres et dialectique outil-objet », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.7, n°2, pp.5-31.

GERMAIN C. (1972), « Origine et évolution de la notion de "situation" de l'Ecole linguistique de Londres : de Malinowski à Lyons », *La Linguistique*, vol.8, n°2, pp.117-136.

GIDDENS A. (1987), *La constitution de la société, Eléments d'une théorie de la structuration*, Paris, Presses Universitaires de France.

GOODWIN C. & DURANTI M. H. (1992), « Rethinking context : An introduction », *Rethinking context : Language as an interactive phenomenon*, A. Duranti & C. Goodwin (dir.), Cambridge, Cambridge University Press, pp.1-42.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES (1971), *Les activités d'éveil à dominante intellectuelle au cours préparatoire*, Paris, INRDP, Département de la recherche pédagogique.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE (1978), *Activités d'éveil. Sciences sociales à l'école élémentaire. Recherche et exemples d'activités au cours élémentaire (CE¹ et CE²)*, Paris, INRP.

LAPASSADE G. (1993), *Guerre et paix dans la classe*, Paris, Armand Colin.

MARTINAND J.-L. (1981), « Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième », *Diffusion et appropriation du savoir scientifique: enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique*, A. Giordan (coord.), Paris, Université Paris 7, pp.149-154.

MARTINAND J.-L. (1983), « Questions pour la recherche: la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires », *Recherche en didactique de la physique: les actes du premier atelier international*, G. Delacôte & A. Tiberghien (coord.), Paris, Éditions du CNRS, pp.227-249.

MALINOWSKI B. (1923), *Les problèmes de signification dans les langues primitives*, Supplément à Odgen & Richards, 4^e édition, (1^{ère} édition, 1966).

MERTON R. K. (1995), « The Thomas theorem and the Matthew effect », *Social Forces*, vol.74, n°2, pp.379-424.

MERTON R. K. (1997), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Chapitre IV : La prédiction créatrice, Paris, Armand Colin, traduction de H. Mendras, pp.135-160, (1^{ère} édition, 1953).

NOT L. (1973), *Qu'est-ce que l'étude du milieu ?*, Paris, Le Centurion.

PY B. & GROSSEN M. (1997), « Interactions, médiations et pratiques sociales », *Pratiques sociales et médiations symboliques*, M. Grossen & B. Py (dir.), Berne, Peter Lang, pp.1-21.

REY B. (2007), *Situations et savoirs dans la pratique de classe*, Texte de la communication dans le cadre du symposium « Le concept de situation dans les pratiques d'enseignement : une approche individuelle ou collective ? », Dixièmes rencontres du Réseau international Recherche-Éducation-Formation (REF), Sherbrooke, 9-10 octobre, non publié

THOMAS W. I. (1923), *The unadjusted girl with cases and standpoint for behavior analysis*, Boston, Little Brown and Company.

THOMAS W. I. & ZNANIECKI F. (2005), *Le paysan polonais en Europe et en Amérique : récit de vie d'un migrant* (traduction française), Paris, Armand Colin, (1^{ère} édition, 1919).

TUPIN F. & DOLZ J. (2008), « Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°19, pp.141-156.

VERGNAUD G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.10, n°2, pp.133-170.

WALLER W. (1932), *The sociology of Teaching*, New York, Wiley.