



HAL
open science

Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ?

Véronique Castellotti

► To cite this version:

Véronique Castellotti. Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues, pp.111-124, 2014. hal-01390208

HAL Id: hal-01390208

<https://hal.science/hal-01390208>

Submitted on 1 Nov 2016

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

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

Paru dans Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. & Spaeth, V., (coord.). *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* ». Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF, 111-124

Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ?

Véronique Castellotti
Université François Rabelais de Tours – France
E.A. 4246 PREFics-DYNADIV
veronique.castellotti@univ-tours.fr

Résumé

Cette contribution vise, à travers quelques carottages dans l'histoire de la recherche en didactique des langues, à interroger l'irrésistible (ou non) ascension du contexte dans cette histoire, ainsi que les évolutions du terme et de ses usages en fonction des périodes et des positionnements. Le terme a été convoqué de façon centrale par la didactique des langues dans la constitution de son domaine, en réaction aux finalités de la « linguistique appliquée », partant d'un « objet langue » et s'adressant à un « sujet épistémique » (Porquier & Py, 2004). Mais cela suffit-il pour autant à en faire une notion permettant de construire des recherches diversitaires¹ ? Les textes récents mobilisant le contexte, la contextualisation et les « cultures éducatives » emploient ces termes plutôt comme des impensés, tendant ainsi à leur faire perdre une grande partie de leur valeur (potentiellement) heuristique. À travers le contexte, c'est la question même de ce qu'est une recherche en didactique des langues qui est posée, en tension entre intervention et théorisation.

Mots clés : contexte, contextualisation, cultures éducatives, didactologie-didactique des langues

L'appel à communications pour le colloque dont est issue cette publication met au centre de la discussion la question du/des contexte(s)², en postulant la diversité de ces contextes traversée par un axe local/global et en interrogeant les enjeux et les relations (de tensions ou de convergences) qui peuvent s'y attacher. Je reprendrai ce questionnement plus en amont, en examinant comment le terme *contexte* a, avec quelques autres, accompagné différentes étapes d'instauration et de développement d'un domaine de recherche francophone³ en didactique des langues (désormais DDL), à travers quelques publications scientifiques marquantes.

L'objectif, à travers cette relecture historique, est de réfléchir à la façon dont certaines notions se sont peu à peu imposées sans qu'on ait toujours mesuré la façon dont elles orientent l'histoire des idées et dont elles influencent implicitement les travaux dans le domaine. Il s'agit donc principalement d'ouvrir un débat sur certaines évidences peu discutées, à la lumière d'une interprétation située de quelques aspects de l'histoire récente de la recherche en didactique des langues ou *didactologie*⁴. Depuis plusieurs décennies en effet, le *contexte* apparaît comme omniprésent dans de nombreux travaux du domaine, sans pour autant qu'ait été mené de façon approfondie un travail de débat et de conceptualisation à propos de cette notion, excepté (partiellement) dans l'ouvrage de R. Porquier et B. Py (2004) et dans quelques articles (notamment Coste, 2006 ; Castellotti & Moore, 2008). Si l'on effectue une recherche rapide sur les occurrences du terme dans les principaux travaux de recherche en DDL dans les quarante dernières années, on observe des formes de rapprochement et de contraste entre *contexte* et *situation*, dont les significations se recouvrent, voire s'opposent sans que les points de convergence ou de différenciation soient toujours explicites. On observe également, dans les travaux récents, la présence d'un lien, moins clairement formulé, entre *contexte* et *terrain*, en particulier depuis l'investissement de la DDL par certains sociolinguistes.

1. Contexte et situation : une évolution croisée

¹ C'est-à-dire qui considèrent la diversité comme constitutive des situations d'appropriation.

² Cette question a fait l'objet de discussions nombreuses dans les séminaires de l'équipe de recherche PREFics-DYNADIV. Je remercie chaleureusement Emmanuelle Huver et Marc Debono, dont les textes sont construits en cohérence avec le mien, ainsi que Didier de Robillard pour leurs lectures stimulantes d'une première version de ce texte, dont je garde cependant l'entière responsabilité.

³ Mon propos porte en particulier sur les recherches francophones parce que, d'une part, les travaux sur lesquels je m'appuie relèvent de ce champ et que, d'autre part, les questions terminologiques ne se posent pas de la même façon dans les recherches relevant d'autres traditions, notamment anglophone.

⁴ Je fais ici la différence, en me référant aux travaux de R. Galisson, entre le niveau *didactique*, qui porte sur les interventions éducatives, et le niveau *didactologique*, qui s'intéresse à la réflexion théorisée sur/à propos de ces interventions.

Du point de vue étymologique⁵, *contexte* est emprunté au latin classique *contextus*, « assemblage, réunion », de *contexere*, « assembler, rattacher », également employé au sens de « contexture d'un discours ». Sa signification principale est attestée en 1539, comme « ensemble ininterrompu des parties d'un texte ». Le sens de contexte, encore aujourd'hui, est largement tributaire de ce point de vue, qui lui confère un statut d'extériorité. Le contexte se réduirait alors à une sorte d'environnement, influençant le contenu de ce qu'il entoure. À l'inverse, la situation renverrait davantage aux circonstances mêmes de ce qu'on vise à caractériser : en effet, *situation* est attesté en 1531 comme « position » (« la situation des estoilles »), puis en 1676 comme « ensemble des circonstances dans lesquelles un pays, une collectivité se trouve ». Dans le sens commun, la situation d'une personne ou d'une chose ferait ainsi référence à des éléments qui leur sont directement reliés, alors que le contexte renverrait au milieu ou à l'environnement qui les entoure, dans lesquels ils sont insérés.

Pour commencer mon parcours de relecture, je partirai d'une périodisation effectuée par J.-C. Beacco à propos de la notion de *situation*. Il identifie d'abord ce qu'il nomme une « ère pré-situationnelle [...] qui s'étend jusque vers 1976 (année de parution de *Un niveau-seuil*...) » et qui serait caractérisée par des « [...] perspectives théoriques universalistes [...] qui ont en commun de poser le sujet apprenant comme identique [...] et les méthodologies d'enseignement comme substantiellement invariables ». Selon lui, au cours de cette période, la seule présence de la situation est constituée par les « publics d'apprenants » et le « seul paramètre fortement affiché est celui de la langue « maternelle » de l'apprenant » (Beacco, 2005 : 61). Il découpe ensuite le temps en deux périodes d'une quinzaine d'années chacune, en fonction des caractéristiques dominantes attribuées aux situations considérées. La première court de 1975 à 1990 et porte l'accent des *publics* aux *terrains*, avec une insistance forte sur le développement d'un français *fonctionnel*, appuyé sur des *besoins* langagiers. Il y souligne l'empreinte de L. Porcher et d'une influence des dimensions sociologiques, ainsi que la prise en compte de contraintes matérielles et institutionnelles qui contribuent à colorer les situations. La deuxième période, qui couvre les années 1990 à 2005 (date de parution de l'article), est infléchie par les aspects politiques et culturels, avec en particulier l'élargissement de l'Europe et la prise en compte de ces caractéristiques politico-culturelles à travers notamment l'apparition de la notion de « cultures éducatives » ; cette période est aussi marquée par des caractérisations plus englobantes des situations d'enseignement et d'apprentissage.

Après ce premier balisage, j'ai effectué un parcours parallèle avec la notion de *contexte*, pour estimer dans quelle mesure son parcours se confond ou se distingue de celui esquissé ci-dessus. Je débute aussi ce parcours en 1976, pour des raisons historiques trop longues à expliciter et, en outre, parce que 1976 est une année emblématique pour l'histoire contemporaine de la recherche en DDL : c'est à la fois l'année de parution du *Dictionnaire de didactique des langues* (Galissou & Coste, 1976) qui constitue une sorte d'acte de naissance « officielle » pour le domaine et c'est l'année de parution de *Un niveau-seuil*, qui signe à la fois le début officiel de « l'ère communicative » et l'emprise durable de l'influence du Conseil de l'Europe sur les orientations de l'enseignement des langues.

Le *Dictionnaire* propose quatre significations pour *contexte* (Galissou & Coste, 1976 : 123-124), dont je ne reprendrai pas le détail ici, retenant qu'elles sont principalement (et quasi-uniquement) liées à « la dimension linguistique des échanges ». Quelques années plus tard, dans un livre qui a fait date pour le développement de l'approche communicative dans les environnements francophones, les termes *contexte* et *situation* sont encore distingués en fonction du type d'entourage auquel on fait mention, selon le même découpage :

« On réservera (l'accord, dans le domaine francophone, semble s'être fait ici) le terme *contexte* à l'environnement linguistique et *situation* au non-linguistique. » (Moirand, 1982 : 11).

Jusque là, les définitions sont donc claires et bien délimitées. Mais à partir de 1990, les deux termes apparaissent comme des synonymes, ou, en tout cas, la mention aux aspects linguistiques semble disparaître comme ligne de partage entre *contexte* et *situation*, pour laisser place à des flottements, tant dans l'usage des termes que des référents auxquels ils renvoient. Cette indistinction se produit également avec un certain nombre d'autres termes potentiellement concurrents comme si ce qui était jusque-là assez bien notionnellement défini se dissolvait dans une sorte de flou terminologique. Les textes de cette période confirment ainsi la fréquence de plus en plus importante de *contexte* et, dans le même temps, une oscillation continue entre plusieurs termes comme *milieu* et *environnement*, dont le statut relatif n'est pas toujours explicite. En 1994, on peut noter des utilisations en alternance de *situation*, *contexte*, *milieu*, *environnement*, avec des significations très proches : « environnement social », « contexte extra-européen », « situations plurilingues » (Dabène, 1994 : 39, 35, 133). Comme elle le précisait dans un ouvrage précédent, le terme *contexte* engloberait alors la « diversité des paramètres constitutifs » de ces contextes, visant en particulier les « langues concernées », les « conditions d'apprentissage », le « niveau de connaissance » ou encore « la variété des conditions institutionnelles » (Dabène et al., 1990 : 4).

Que s'est-il passé entre 1982 et 1990 qui justifie les évolutions brièvement décrites ? Dans les principales publications ayant marqué cette période, on ne trouve que peu d'attention portée à ces notions, probablement

⁵ Voir la base de données étymologique du CNRTL : www.cnrtl.fr/etymologie.

parce que les préoccupations des chercheurs étaient concentrées ailleurs, en particulier sur la consolidation d'un domaine de recherche autonome, affirmant son indépendance par rapport aux disciplines « connexes » et surtout vis-à-vis de la tutelle de la linguistique. C'est sans doute, d'abord, à partir de cette volonté de s'affranchir de la tutelle de la/du linguistique, sous l'impulsion bien connue de R. Galisson, mais aussi de L. et M. Dabène, qu'on peut interpréter l'évolution constatée et, en particulier, le glissement de sens de *contexte*, ainsi sorti de ses références à la « matière linguistique ». L. Dabène déplore pourtant encore en 1990 le fait que « l'exigence de scientificité qui marque l'évolution de la DDL entraî[n]e inévitablement le recours à des abstractions généralisantes » (1990 : 7). À partir de cette analyse, on peut donc penser que l'insistance sur les *situations*, *contextes*, *milieux* et autres *environnements* relève surtout de la volonté de réagir à des formes d'universalisme ayant cours en DDL et surtout en didactique du FLE, instrument de diffusion du français. L'insistance sur la diversité des « circonstances » ou « conditions » dans lesquelles se déroulent l'enseignement et l'apprentissage des langues peut aussi s'expliquer comme une volonté d'élargissement et de diversification, en réponse à une forme de réduction des « terrains » de la recherche en DDL, dont L. Dabène mentionne qu'ils sont principalement constitués à cette période « par des groupes d'adultes fortement scolarisés, venus en France pour perfectionner leur français » (Dabène et al., 1990 : 7).

À ces interprétations on peut, à posteriori, ajouter quelques hypothèses complémentaires. Il semble en effet, tout d'abord, que les orientations amorcées dans les années 1970 imprègnent plus en profondeur le domaine de la DDL au cours des années 1980, avec en particulier la parution d'ouvrages « clés » renforçant plus directement certaines influences, comme celle de l'ethnographie de la communication avec, notamment la parution en 1984 de *Vers la compétence de communication* (Hymes)⁶, celle de la sociologie, avec notamment la parution en 1982 de *Ce que parler veut dire* (Bourdieu), celle de la psychologie socioconstructiviste avec les recherches s'appuyant sur les travaux de L. Vygotsky, ainsi que la plus grande diffusion des travaux anglo-saxons en DDL, avec notamment la parution de la « somme » de H.H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching* en 1983.

Outre ces publications qui ont eu, à des degrés divers, un poids direct sur l'évolution de la réflexion en DDL et son inscription pragmatique⁷, on peut aussi penser que, plus largement et de façon plus diffuse, les tendances constatées ont pu être inspirées par d'autres travaux ainsi que par un certain nombre d'évolutions en cours, d'idées latentes se diffusant peu à peu et qui s'affirmeront plus explicitement dans les années 1990. On peut ainsi penser que les travaux développés en anthropologie et plus généralement l'émergence des études « postcoloniales » ont pu jouer un rôle ; parallèlement et sur un autre plan, on peut attribuer une influence à la prise de conscience plus ou moins explicite de la perte d'importance grandissante du français et à l'« émergence » de la catégorie FLS (français langue seconde) visant à diversifier l'enseignement du français à la fois hors de France et en France ; enfin, une forme de préfiguration du changement de « nature » de la construction européenne et de la globalisation croissante est probablement aussi à envisager, l'ensemble de ces facteurs contribuant à renforcer une remise en question des formes traditionnelles d'universalisme et les questionnements sur les possibles adaptations et diversifications. On entre alors probablement dans une « nouvelle ère », où le terme *contexte* sert principalement à contester cet universalisme, mais sans véritablement poser les questions politiques de fond liées à ces changements.

2. L'irrésistible ascension du contexte en DDL

C'est en s'appuyant sur ces évolutions et ces tendances que s'amorce la période suivante (1990 à 2002-2004) avec des formes de renforcement de celles-ci. Se confirment plusieurs des aspects jusqu'alors en filigrane, associés à une « globalisation » de plus en plus forte : une ascension des approches interactionnistes, ethnographiques et de l'ethnométhodologie, le renforcement du pragmatisme, de l'analyse conversationnelle et des théories de l'action. Pour le domaine de la DDL, c'est dans les années 1990 que s'élabore le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), et que s'affirme une approche « actionnelle » pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans les éléments de définition du contexte proposés par plusieurs textes au cours de cette période, on peut retrouver des indices récurrents d'une influence pragmatique⁸. L'attention est alors focalisée sur le « comportement langagier », et l'évolution vers une conception de plus en plus marquée par l'interactionnisme et l'ethnométhodologie renforce une primauté de l'action comme explicative en tant que telle :

« le contexte n'est pas défini par l'analyste mais par les activités, les perspectives, les interprétations situées des participants – dont il s'agit de rendre compte » (Gajo & Mondada, 2000 : 22).

⁶ Dans leur ouvrage de 2004, R. Porquier et B. Py considèrent cette influence comme déterminante dans l'évolution observée : « L'extension de la notion de contexte linguistique à celle de contexte de situation et, déjà, de contexte social, est développée, à partir des années 1960, par la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication » (p. 48) et attribuent plus particulièrement à Hymes le développement de cette influence.

⁷ Cette filiation pragmatique était déjà installée à cette période, par les références récurrentes de l'approche communicative aux travaux de J. L. Austin et J. Searle, traduits en français dès le début des années 70.

⁸ Pour une explicitation du rôle de la pragmatique en DDL, voir Debono, 2013.

Ici, tout indique en effet que ce sont les actions et les traces langagières elles-mêmes qui, de façon transparente, *produisent le sens*, dont le chercheur ne ferait que « rendre compte », comme si tout était « donné » dans les signes produits au cours de l'interaction verbale.

C'est ensuite en 2004 que paraît le livre de R. Porquier et B. Py, *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, dont un des objectifs est de problématiser et de situer la notion de contexte et son utilisation dans le champ de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Il s'agit donc d'un moment important pour la visibilité de la notion, d'autant plus compte tenu de la notoriété des auteurs. Dans cet ouvrage, ils rappellent tout d'abord que « tout apprentissage est socialement situé » (p. 5), et définissent le contexte comme une notion « émique », résultant d'une élaboration critique de la notion de « situation » :

« La situation serait une notion primitive (« étique »), le contexte, une notion technique (« émique ») pouvant procurer des critères et des outils d'analyse, et retenant ce qui des situations serait jugé pertinent dans une perspective d'observation ou d'analyse. Ainsi, dans la complexité empirique objective d'une instance d'acquisition ou d'apprentissage, seraient retenus comme composantes du contexte, comme traits contextuels, ce qui de la situation peut être considéré comme critères contextuels pertinents, selon le point de vue adopté. » (Porquier & Py, 2004 : 50).

Le *contexte*, dans cette perspective, serait alors la représentation « scientifique » (technique !) de l'ensemble des éléments situationnels retenus pour l'analyse des situations en question, selon un « point de vue » dont on ne sait pas comment il s'instaure. On retrouve ici une forme d'extériorisation, mentionnée au début de ce texte, dans le passage de la *situation* au *contexte*, même si, dans la suite de l'ouvrage, les auteurs insistent sur des formes d'émergence du contexte à partir des activités situées des participants aux interactions. Je reviendrai ci-dessous sur certaines conséquences de ces évolutions.

Sont définis ensuite six paramètres dynamiques dont l'examen permettrait de définir, distinguer, préciser les caractéristiques principales des contextes étudiés, en fonction du « point de vue » mentionné ci-dessus : le macro et le micro contexte, qui s'appuient sur la distinction global/local ; la distinction homoglotte/hétéroglotte, qui « renvoie à la relation entre la langue à apprendre et le contexte linguistique de son appropriation » ; les distinctions entre institutionnel et naturel, guidé et non guidé, captif et non captif, institué et non institué ; l'individuel et le collectif, qui combinent des situations plus ou moins « acquisitionnelles » ou « guidées » ; l'objectif et le subjectif, qui renvoient « aux représentations des apprenants » et au statut du chercheur ; la dimension temporelle, considérée du point de vue de l'apprentissage (Porquier & Py, 2004 : 58-64).

Cet ouvrage contribue à « installer » durablement la notion de contexte dans le paysage de la recherche en DDL et à instaurer comme « incontournable » dans toute étude la prise en compte de « traits contextuels qui ne [...] sont accessibles de l'extérieur que par des entretiens, des enquêtes ou des relations personnelles. » (Ibid. : 53). S'ouvre alors une période au cours de laquelle le contexte « est partout »⁹ et où on en voit se décliner divers avatars.

3. Cultures éducatives, terrain, contextualisation

Parallèlement à l'évolution de la notion de contexte, on constate depuis les années 1980 une attention de plus en plus visible aux dimensions culturelles en DDL qui, dans la deuxième moitié des années 2000, interviennent de façon croissante comme un paramètre central des « contextes » étudiés, avec en particulier la notion de « cultures éducatives », conçues comme étroitement corrélées à des contextes dont la dimension nationale est saillante, ce qui en renforce la stabilité et le figement, et en accentue le déterminisme :

« en s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...]. Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels [...]. La notion de « culture éducative » porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. » (Chiss & Cicurel, 2005 : 6).

Le contexte et les cultures sont ici définis (et semblent même « s'imposer ») à priori, en fonction de « cultures » censées être soigneusement séparées par des frontières nationales ; il ne s'agit plus que de les « décrire » pour expliquer comment ils « conditionnent » les usages didactiques. Dans le même temps, le CECRL prend de plus en plus d'importance et, avec lui, l'affirmation d'une « perspective actionnelle », alors que la notion de situation, qui couvrirait au départ de cette chronologie un empan large, est repliée dans la plupart des cas au niveau de ce qui

⁹ J'ai moi-même, dans certains de mes travaux, contribué à la diffusion du terme, après avoir notamment tenté, sans succès, d'y substituer celui de *paysage*. Cela s'est fait en particulier avec la volonté de mettre en question les tendances fortement uniformisantes en DDL, en particulier du point de vue de la diffusion du FLE, de réfléchir sur les enjeux des situations d'appropriation et de prendre en compte, dans la recherche, les représentations des principaux protagonistes de celle-ci (y compris celles des chercheur-e-s) (voir notamment Castellotti & Chalabi, 2006 ; Castellotti & Moore, 2008).

se passe dans la classe, de façon à la recentrer étroitement sur « [l'espace concerné par] les conditions/circonstances de la transmission » (Beacco, 2005 : 60). On assiste donc, en trente ans, à une sorte de croisement : le *contexte*, d'abord focalisé sur du « micro-linguistique » devient peu à peu une catégorie « macro-géo-socio-politico-linguistique », tandis que la *situation*, renvoyant initialement aux circonstances socio-historiques, est peu à peu cantonnée à du « micro-scolaire ». En outre, la prise en compte des aspects culturels tend à instituer des formes de réification de « cultures » qui seraient étroitement corrélées à des contextes (ou « terrains ») nationaux ou, plus largement, géo-sociolinguistiques. Le glissement de *contexte* à *terrain* est provoqué à ce moment principalement par une présence de plus en plus forte de sociolinguistes dans les projets et publications se réclamant de la DDL, qui conçoivent les caractéristiques sociolinguistiques des *terrains* comme dictant les fondements des orientations didactiques :

« seul le « terrain » et son observation ont imposé la notion d'hétérogénéité des situations [...]. Toute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit, avant de chercher à mettre au jour des corrélations parfois généralisables ou transférables entre les différents paramètres qui la composent. » (Rispaïl & Blanchet, 2011 : 65-66).

Si on tente une brève synthèse de ces évolutions, on peut remarquer, tout d'abord, que les cultures, le terrain, les contextes, ne sont que très peu problématisés en tant que *notions* qui contribueraient alors à réfléchir les situations et à en proposer des interprétations, mais qu'ils sont présentés comme de nature à imposer, conditionner, configurer les situations et donc à *déterminer* les actions (en particulier d'ordre didactique) à mener. On débouche ainsi sur l'affirmation de l'importance d'une « contextualisation », portée principalement par deux courants concomitants et qui se complètent/répondent : d'une part, celui que l'on pourrait qualifier de « communic'actionnel » (Bourguignon, 2006), attaché à la diffusion d'une « perspective actionnelle » et, d'autre part, celui d'une « sociolinguistique appliquée » ou *sociodidactique* (voir ci-dessus) faisant découler directement les interventions didactiques de l'analyse des contextes/terrains sociolinguistiques :

« La contextualisation didactique poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par la « révolution communicative » des années 1970-80. La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage « des usages effectifs dans des situations de communication (contextes « authentiques ») produites ou imitées en situations de classes (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social). » (Rispaïl & Blanchet, 2011 : 68).

L'actualisation à ce moment de la notion de *contextualisation* correspond à une double volonté : celle de promouvoir des formes de rupture ou, pour le moins, de prise de distance apparente avec l'imposition de normes qui, sous couvert d'universalisme, s'avèrent très fortement occidentalocentrées (Wallerstein, 2008) et celle de mettre l'accent sur les dimensions processuelles et participatives des situations d'appropriation et des recherches qui y sont consacrées. Pourtant, et comme le montrent plus explicitement les contributions de M. Debono et E. Huver¹⁰, les travaux prônant la contextualisation s'en tiennent paradoxalement à des « évidences » très occidentalocentrées¹¹. Ce mouvement de « contextualisation », qui semble novateur dans les années 2000, n'est pourtant que la réactivation sous de nouveaux habits, de tentatives récurrentes dans l'histoire de la DDL de s'adapter à certaines caractéristiques, variables selon les périodes, des situations d'appropriation. Et si l'idée n'est pas nouvelle, les critiques à l'encontre du caractère superficiel, voire pernicieux de ces tentatives, ne le sont pas non plus, comme en témoignent quelques prises de position à différents moments de l'histoire didactique :

« Lorsque les didacticiens du français langue étrangère s'intéressent aux terrains situés hors de France, c'est trop souvent pour procéder à la « contextualisation » de méthodes déjà existantes ou au transfert dans d'autres contextes de principes méthodologiques déjà élaborés [...] il est clair cependant que bon nombre de concepts clés de la didactique actuelle, élaborés au sein d'un contexte européen ou nord américain, sont inadaptés, voire dénués de sens, dans d'autres contextes. » (Dabène et al., 1990 : 7).

« Déplacement sensible encore quand la didactique des langues s'intéresse à la « contextualisation » des méthodologies et des méthodes ou manuels. Il s'agit alors de désigner un processus d'ajustement de principes, de démarches, de contenus d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales, notamment culturelles et institutionnelles ou pédagogiques. Le cœur de la méthodologie d'origine est rarement remis en cause et nombre de ces opérations de contextualisation gardent un caractère assez cosmétique. On s'en tient à adapter le modèle ou le produit après coup et à partir d'options majeures arrêtées d'abord en dehors du contexte considéré. Le contexte n'est ainsi pris en compte que dans un second temps : contexte d'utilisation plus que d'élaboration. [...] Sans oublier que, dans ses usages didactiques, la mention du ou des contexte(s) reste aussi discrète sur ce dont le contexte est le contexte. » (Coste, 2006 : 18-19).

Ces deux extraits, attestés à une quinzaine d'année d'écart, sont éloquentes sur la constance des incohérences relevées. Mais les critiques s'arrêtent le plus souvent à ce stade, sans examiner ce que la mobilisation même de *contexte* dit des orientations de la recherche en DDL. On peut avancer l'hypothèse que cette notion a été

¹⁰ Ces trois contributions ont fait l'objet d'une présentation articulée en trois volets dans un symposium lors du colloque dont est issue cette publication.

¹¹ Voir la citation précédente, célébrant la « révolution communicative » et en propageant universellement les bienfaits.

convoquée de façon centrale (mais quelque peu incantatoire) par la DDL dans la constitution de son domaine principalement, au départ, en *réaction* aux finalités de la « linguistique appliquée ». Mais il apparaît, à travers le bref panorama esquissé de l'évolution de la notion, que celle-ci est devenue peu à peu une commodité, jouant le rôle d'écran permettant de masquer un évitement à conceptualiser les relations entre théorisation et implication et donc à se situer vis-à-vis des institutions, ou encore celui de prétexte permettant de ne pas se poser d'autres questions (comme celle des enjeux de la *diversité*, de la *diffusion des langues*, de la construction et de l'imposition des *normes*, etc.). Si elle remplit encore une fonction importante, c'est peut-être celle de contribuer à entretenir la non explicitation des confusions/recouvrements entre didactique du français, dans une perspective productiviste et *diffusionniste*, et didactique des langues, dans une perspective *didactologique*, déjà relevés par D. Coste en 1986, mais dont les conséquences ne sont jamais véritablement pensées.

4. Perspectives : vers d'autres orientations pour la recherche en DDL ?

Les « contextualisations » revendiquées et (parfois) mises en œuvre ne sont – au mieux – que des *adaptations*¹², au pire des *applications directes*, comme en témoigne l'exemple du CECRL, traduit dans de nombreuses langues et importé tel quel dans un grand nombre de pays hors de l'Europe (Coste, 2007, Castellotti & Nishiyama, 2011), d'orientations éducatives ou de dispositifs formatifs pensés et construits en fonction d'une histoire et de projets politiques et sociaux fondamentalement différents de ceux des espaces au sein desquels on prétend les « contextualiser ».

Ces réflexions et actions menant à des « contextualisations », telles en tout cas qu'elles se développent actuellement, sont pilotées depuis (et, le cas échéant, financées par) le « Nord » ou par des institutions internationales dont la gouvernance dépend très largement de pays du même « Nord », et il semble qu'elles accompagnent plus particulièrement la diffusion du français. Il faut ainsi remarquer que, si le Cadre de référence pour les langues est censé être européen (ce qui devrait déjà englober une grande diversité, compte tenu du caractère très composite de l'Europe actuelle), c'est le plus souvent à travers l'enseignement du français qu'il est diffusé¹³ et qu'il « pénètre » les sociétés concernées, ce qui est cohérent avec la perspective encore très largement « diffusionniste » évoquée ci-dessus. Sur le plan épistémologique, ces choix s'appuient sur des catégorisations solidifiées dont, en outre, la pertinence et les enjeux seraient aussi à interroger. Si l'on prend ainsi l'exemple de la notion de *français langue seconde*, elle a été proposée pour mieux tenir compte, précisément, de la diversité des situations d'appropriation et, en conséquence, de *diversifier* aussi la recherche à propos de ces situations. Mais, comme celle de *contexte*, elle est devenue une catégorie figée qui, au lieu de stimuler la réflexion, tend à l'inhiber (voir aussi Castellotti, 2009) et à ne pas interroger son emploi au service d'enjeux plus institutionnels que scientifiques.

Qu'elles relèvent de monographies portant sur des « cas de contextes » (Porquier & Py, 2004) et contribuant assez fortement à les réifier ou qu'elles se réalisent dans le cadre de projets bi- ou multilatéraux de coopération, les recherches menées s'appuient sur des méthodes standardisées, définies a priori au moyen de formes d'instrumentalisation « *du local par le global* » (Latouche, 2006 : 290). Le contexte peut renvoyer, indépendamment de ces modalités, à deux conceptions.

Dans la première, le contexte n'est que l'« environnement » ou le « milieu » et, en ce sens, comme nous y renvoie l'étymologie, il relève d'une forme d'extériorité, qui « colorerait » ou « influencerait sur » les caractéristiques des situations d'appropriation des langues, de façon souvent déterministe, et en privilégiant certains facteurs (nationaux, ou encore géo-sociolinguistiques, de types de publics, etc.¹⁴), comme nous l'avons vu ci-dessus. Cette conception est largement sous-jacente aux travaux se réclamant de la « sociodidactique » et s'appuyant sur des « contextes » sociolinguistiques qu'on peut délimiter ou sur des « histoires » dont on ne retient que quelques aspects fortement figés et stéréotypés, comme le supposé « héritage confucianiste » que beaucoup de travaux situés en Asie convoquent comme une évidence et de façon assez caricaturale.

Dans la deuxième conception, le contexte est partout, toujours fluctuant, « émergent » à chaque instant des interactions verbales qui le « configurent », comme le théorisent les ethnométhodologues (voir notamment Gajo & Mondada, 2000), sans inscription historique ni politique forte. Ainsi par exemple, la typologie proposée par R. Porquier et B. Py (2004), dont les principaux éléments sont rappelés ci-dessus, identifient des paramètres qui regroupent de fait la quasi-totalité¹⁵ des dimensions de situations d'appropriation des langues. Dans la citation

¹² Les travaux de recherche développant ces questions ne distinguent d'ailleurs pas, le plus souvent, entre « contextualisation » et « adaptation » (voir par exemple Vilpoux, 2013).

¹³ Des discussions informelles avec des collègues de plusieurs pays semblent confirmer un lien privilégié entre diffusion du français et diffusion du CECRL, ce qui serait beaucoup moins le cas pour les autres langues européennes.

¹⁴ On parlera ainsi, par exemple, de « méthode chinoise », d'enseignants « non natifs », de « pays monolingue » ou de « publics migrants », sans interroger l'homogénéité ni la stabilité de ces catégories, ni la part de leur influence potentielle, par rapport à d'autres, sur les processus d'appropriation.

¹⁵ L'histoire n'y est cependant pas mentionnée de façon explicite, même si on peut imaginer qu'elle est contenue dans la référence au « macro-contexte »...

reproduite, les auteurs précisent que la pertinence des paramètres retenus est fonction du « point de vue adopté » (ibid. : 50). Mais, le plus souvent, les recherches menées en DDL s'abstiennent de préciser le « point de vue » à partir duquel elles isolent certains des paramètres, pourquoi et comment elles privilégient ceux-là plutôt que d'autres et comment/en fonction de quoi/pour quel projet se construit l'interprétation du/de la chercheur-e à partir de ces étapes de description, de tri et d'analyse. La question se pose alors, autant de la notion de *contexte* que de l'usage qui en est fait, en posant cette notion comme une évidence, pour éviter au/à la chercheur-e d'argumenter son interprétation en explicitant son positionnement. Que l'on postule (premier cas) une forme d'évidence et de transparence déterministes du sens ou que l'on envisage plusieurs interprétations possibles (deuxième cas), les choix des chercheur-e-s ne sont jamais argumentés à partir d'un retour réflexif sur leur propre expérience et les résultats conduisent à *déterminer* de la même façon les orientations didactiques.

L'une des principales conséquences de ces « contextualisations » superficielles est de continuer à répandre de facto l'illusion d'un « progrès méthodologiste »¹⁶ uniforme, qui repose au fond sur les mêmes *normes, standards, modèles, cadres*, mais que l'on « habille » ou « maquille », pour reprendre la métaphore cosmétique, selon la mode locale. Il n'y a alors que peu de choses en commun avec une orientation de recherche en DDL qui serait véritablement contextualisante ou *diversitaire* (Huver, 2014), au sens où elle « prendrait au sérieux la diversité » et qui devrait donc, a contrario :

- prendre au sérieux et travailler l'historicité des situations d'appropriation des langues, leur diversité, y compris « interne », du point de vue des parcours des personnes concernées, avec les *enjeux* politiques, sociaux, individuels qui en découlent, y compris subjectivement ;
- inclure le/la chercheur-e dans cette contextualisation et cette historicisation, pour pouvoir situer ses choix et interprétations et ne pas le considérer comme un « expert » dont les interventions face à « l'urgence de la demande sociale » (Debono, à paraître) pourraient être reçues par les institutions et autres destinataires comme des certitudes.

Ce positionnement implique alors pour le/la chercheur-e d'assumer la part prise par son expérience, à travers un retour réflexif, dans son interprétation.

Au lieu de se focaliser comme elle le fait depuis plusieurs décennies sur des « centrations » successives (la langue, la méthode, l'apprenant, le contexte...), qui ne font que déplacer le curseur sur des *objets* toujours réifiés en évitant une réflexion véritablement « centrale », la recherche en DDL ne peut trouver un avenir qu'en *pensant*, fondamentalement, la diversité humaine constitutive des situations d'appropriation. Cela implique de s'intéresser d'abord aux *parcours*¹⁷ de ceux qui s'y engagent, aux *relations* qui les caractérisent, au *statut* que, en tant que chercheur-e-s, nous pouvons leur attribuer à travers les interprétations que nous en faisons et qui sont aussi tributaires de nos parcours et des relations que nous instaurons par nos implications dans ces situations et par notre positionnement vis-à-vis des institutions.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. 2005. « Métamorphoses de l'ailleurs. Éléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère ». In : Mochet, M.-A. et al. (dir.) *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Éditions, p. 59-69.
- Bourguignon C. 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe*, n° 1, p. 58-73.
- Castellotti, V. 2009. « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, n° 164, p. 109-114.
- Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir.) 2006. *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.
- Castellotti, V. & Moore, D. 2008. « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21e siècle ? ». In : Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF/Éditions des Archives contemporaines, p. 197-217.
- Castellotti, V. & Nishiyama, J.N. 2011. « Contextualiser le CECR ? ». In Castellotti, V. & Nishiyama, N. (dir.), *Des contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de l'Est, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° 50, p. 11-18.
- Chiss, J.-L. & Cicurel, F. 2005. « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques ». In Beacco, J.-C. et al. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, p. 1-9.

¹⁶ Cette expression vise à condenser deux idées : la première étant qu'on donne la primauté absolue aux questions méthodologiques dans la réflexion sur l'appropriation des langues et la deuxième qu'on croit en une science positive, dont l'objectif est de construire une nécessaire amélioration des apprentissages, ce à quoi renvoie aussi le terme très fréquemment valorisé d'« innovation ».

¹⁷ Donc à la fois à leur histoire et à leurs projets.

- Coste, D. 2007. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? ». Communication au Colloque international de la FIPF, *Le cadre européen, une référence mondiale ?* Sèvres, juin 2007, [http://www.franparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#cecr_reference].
- Coste, D. 2006. « Pluralité des langues, diversité des contextes. Quels enjeux pour le français ? ». In Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir.). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan, p. 11-25.
- Coste, D. 1986. « Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité », *ELA*, n° 64, p. 17-30.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, L. et al. 1990. *Variations et rituels en classe de langues*. Paris : Didier/CREDIF.
- Debono, M. 2013. « Réflexions sur l'expertise linguistique/sociolinguistique à partir de l'exemple de la linguistique légale : enjeux de pouvoir et opportunité », Actes du Congrès International : Les locuteurs et les langues : pouvoirs, non-pouvoirs et contrepouvoirs , 03-04-05 juillet 2013, Corti, Corsica.
- Debono, M. 2013. « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives ». In Castellotti, V. (dir.). *Le(s) français dans la mondialisation*. Fernelmont : EME, p. 423-447.
- Gajo, L. & Mondada, L. 2000. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Galisson, R. (dir.) 1990. *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, Études de linguistique appliquée n° 79*.
- Galisson, R. & Coste, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Huver, E. 2014. *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*, Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Tours, Université François Rabelais.
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Porquier, R. & Py, B. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*. Paris : Didier/CREDIF.
- Rispail, M. & Blanchet, P. 2011. « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». In Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. AUF/EAC, p. 65-69.
- Vilpoux, C. 2013. *La rénovation de l'enseignement du français dans les universités en Ukraine : une analyse didactique contextualisée*. Thèse de doctorat sous la direction de P. Blanchet, Université Rennes 2.
- Wallerstein, I. 2008. *L'universalisme européen. De la colonisation au droit d'ingérence*. Paris : Demopolis.