



HAL
open science

D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire

Véronique Castellotti, Marc Debono, Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti, Marc Debono, Emmanuelle Huver. D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux, Peter Lang, coll. Gram-R - Etudes de linguistique française, pp.49-76, 2016. hal-01565210

HAL Id: hal-01565210

<https://hal.science/hal-01565210>

Submitted on 20 Nov 2017

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.

CASTELLOTTI, V., DEBONO, M. et HUVER, E. (2016), « D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire », In : BABAULT, S., BENTO, M. et SPAETH, V. (dir.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, Bern : Peter Lang, coll. Gram-R – Etudes de linguistique française, pp. 49-76.

D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire

Véronique Castellotti (Université F. Rabelais – Tours, EA 4246 PREFics-Dynadiv)

Marc Debono (Université F. Rabelais – Tours, EA 4246 PREFics-Dynadiv)

Emmanuelle Huver (Université F. Rabelais – Tours, EA 4246 PREFics-Dynadiv)

La notion de contexte a occupé une place centrale dans la constitution d'un domaine « didactologie-didactique des langues » (DDdL), en réaction aux finalités d'une « linguistique appliquée » partant d'un « objet langue » et s'adressant à un « sujet épistémique » (Porquier & Py, 2004). Depuis plusieurs décennies en effet, le *contexte* apparaît comme omniprésent dans de nombreux travaux du domaine, mais sans pour autant qu'ait été mené de façon approfondie un travail de débat et de conceptualisation sur cette notion, son évolution et ses usages, excepté (partiellement) dans l'ouvrage de Porquier et Py (2004) et dans quelques articles (notamment Coste, 2006 ; Castellotti & Moore, 2008). Il s'agira dans ce texte de s'interroger de façon plus approfondie sur cette question : qui introduit et mobilise le contexte, qui le définit et pour quelles finalités ? Est-ce que l'introduction puis le développement de la notion a infléchi les orientations en DDdL et, le cas échéant, de quelles façons ? Quelle en est la pertinence, dans une perspective « diversitaire », c'est-à-dire dans une perspective qui considère la diversité non pas seulement comme une thématique, mais comme un principe épistémologique (mais aussi politique et ontologique) structurant de la DDdL (et des sciences humaines)

Après un indispensable retour historique sur la notion de contexte, ce texte¹ propose d'examiner certains de ses usages problématiques, avant de proposer une alternative « diversitaire », fondée sur une conceptualisation autre (phénoménologique – herméneutique) de la notion de diversité. Nous soutiendrons que cette alternative est particulièrement susceptible de faire face aux dérives technicistes et aux récupérations politiques des notions issues de notre domaine et que, plus largement, elle re-pose la question de la responsabilité du chercheur en DDdL en considérant le travail de conceptualisation comme une modalité d'intervention essentielle, quoiqu'actuellement dévalorisée, du chercheur en DDdL.

1. Réinterprétation historique d'une notion et de ses usages

Un relevé des occurrences du terme dans les principaux travaux de recherche en DDdL dans les quarante dernières années, montre 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. Les travaux récents font aussi apparaître un lien entre *contexte* et *terrain*, l'ensemble débouchant sur des formes d'injonction

¹ Ce texte prolonge et approfondit les présentations effectuées dans un panel organisé par les trois auteurs dans le cadre du colloque *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (Université Paris Sorbonne, 23-24-25 janvier 2014), qui a déjà donné lieu à la publication de trois textes disponibles en ligne : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf

à la *contextualisation* dont nous verrons ici que les soubassements et les dynamiques restent à questionner.

1.1 Contexte et situation dans l'histoire de la DDdL : une évolution croisée

Le sens de *contexte* est largement tributaire de son étymologie (latin classique *contextus*, « assemblage, réunion », de *contexere* « assembler, rattacher »²), 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. A l'inverse, la situation renverrait davantage aux circonstances même de ce qu'on vise à caractériser (son étymologie renvoie à « position » puis « 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.

En nous appuyant sur la périodisation effectuée par J.-C. Beacco (2005) à propos de la notion de *situation* en DDdL³, nous ferons démarrer l'historique en 1976, année de parution du *Dictionnaire de didactique des langues*⁴, sorte d'acte de naissance « officielle » pour le domaine et année de parution de *Un Niveau-seuil*, qui signe à la fois le début effectif 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* (Galisson et Coste, 1976 : 123-124), dont nous retiendrons qu'elles sont quasi-uniquement liées à la *dimension linguistique des échanges*, conception qui vaut toujours quelques années plus tard, dans un livre qui a fait date pour le développement de l'approche communicative dans les environnements francophones :

« 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)⁵.

Jusque là, les définitions sont donc claires et bien délimitées. Mais à partir de 1990, les deux termes apparaissent comme interchangeable, 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 notionnellement assez bien défini, se dissolvait dans un flou terminologique. Les textes de cette période confirment 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 »⁶. 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)⁷.

² Voir la base de données étymologique du CNRTL : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/>

³ Nous nous en tiendrons ici à la DDdL uniquement, bien que la notion ait aussi fait l'objet de réflexions et de questionnements dans d'autres domaines (notamment en sociolinguistique), dont il serait nécessaire d'approfondir les inter-influences avec notre domaine.

⁴ Galisson, R. & Coste, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

⁵ Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

⁶ Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette : pp. 39, 35, 133.

⁷ Dabène, L. et al. 1990. *Variations et rituels en classe de langues*. Paris : Didier/CREDIF.

Les années 1980 constitueraient donc une charnière dans l'évolution des usages, celle-ci se traduisant principalement par une montée en puissance de l'intérêt pour les circonstances dans lesquelles se déroulent les apprentissages et enseignements de langues, parallèlement à un abandon relatif des références à la « matière linguistique ».

L'insistance sur les *situations, contextes, milieux* et autres *environnements* relève alors surtout de la volonté de réagir à des formes d'universalisme ayant cours en DDdL et surtout en didactique du FLE, instrument de diffusion du français. L'importance accordée à la diversité des « circonstances » ou « conditions » dans lesquelles se déroulent l'enseignement et l'apprentissage du français peut aussi s'expliquer comme une volonté d'élargissement et de diversification des « terrains » de sa diffusion, ayant tendance à se réduire. D'autres facteurs, à la même période, concourent à renforcer ce mouvement. On notera en particulier la parution d'ouvrages « clés » renforçant plus directement certaines influences, comme celle de l'ethnographie de la communication (cf. notamment la parution en 1984 de *Vers la compétence de communication* de D. Hymes)⁸, celle de la sociologie (cf. notamment la parution en 1982 de *Ce que parler veut dire* de P. Bourdieu), ou encore celle de la psychologie socioconstructiviste (cf. les recherches s'appuyant sur les travaux de Vygotsky, ainsi que la plus grande diffusion des travaux anglo-saxons en DDdL, 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 DDdL et son inscription pragmatique⁹, 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 sociohistoriques en cours, d'idées latentes se diffusant peu à peu et qui s'affirmeront plus explicitement dans les années 90, comme par exemple les travaux développés en anthropologie et plus généralement l'émergence des études « postcoloniales » ; 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 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.

1.2 L'irrésistible ascension du contexte en DDdL

La période suivante (1990 à 2002-2004) confirme cette tonalité, avec l'ascension des approches interactionnistes, ethnographiques et de l'ethnométhodologie, le renforcement du pragmatisme, de l'analyse conversationnelle et des théories de l'action. 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 » qui vise, comme toute évolution méthodologique, à « améliorer » l'apprentissage et l'enseignement des langues en l'adaptant à ce qui est identifié comme prioritaire dans l'évolution du « contexte social » et des besoins langagiers afférents. Ainsi, dans les éléments de définition du contexte proposés par plusieurs textes au

⁸ 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.

⁹ Cette filiation pragmatique était déjà installée à cette période, par les références récurrentes de l'approche communicative aux travaux d'Austin et de Searle, traduits en français dès le début des années 70.

cours de cette période, on peut retrouver des indices récurrents d'une influence pragmatique¹⁰. 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 et Mondada 2000 : 22)¹¹.

Ici, tout indique 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.

La parution en 2004 du 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, est déterminante pour la visibilité de la notion, d'autant plus compte tenu de la notoriété des auteurs. Dans cet ouvrage, ceux-ci 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 et Py, 2004 : 50).

Le *contexte*, dans cette perspective, serait alors la représentation « technico-scientifique » 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 « se construit ». 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. Nous reviendrons ci-dessous sur certaines conséquences de ces évolutions.

Cet ouvrage contribue en tout cas à « installer » durablement la notion dans le paysage de la DDdL 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 »¹² et où on en voit se décliner divers avatars.

1.3 Cultures éducatives, terrain, contextualisation

Parallèlement à l'évolution de la notion de contexte, se développe une attention de plus en plus visible aux dimensions culturelles en DDdL qui, dans la deuxième moitié des années 2000, interviennent de façon croissante comme un paramètre central des « contextes » étudiés,

¹⁰ Pour une explicitation du rôle de la pragmatique en DDdL, voir Debono, 2013.

¹¹ Gajo, L. & Mondada, L. 2000. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Éditions universitaires.

¹² Véronique Castellotti, co-auteure de ce texte, a elle-même, dans certains de ses 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 DDdL, 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, V. & Chalabi, H. (dir.) 2006. *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan et Castellotti & Moore (2008).

avec en particulier la notion de « culture éducatives », conçue comme étroitement corrélée 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 et Cicurel, 2005 : 6).

Les contextes sont ici définis (et semblent même « s'imposer ») a priori, en fonction de « cultures » censées être soigneusement séparées par des frontières, en particulier nationales ; il ne s'agit plus que de les « décrire » pour expliquer comment ils « conditionnent » les usages didactiques. On notera que ce type de contextualisation, que l'on peut qualifier d'essentialisante ou culturaliste, entre en contradiction avec tous les discours sur l'interculturel qui se développent de manière exponentielle à la même période en DDdL, notamment dans les travaux du Conseil de l'Europe. Cette contradiction dans les termes – une contextualisation assignante vs un interculturel désassignant – ne semble pourtant pas alerter outre-mesure, et la nuance apportée par le terme de *contextualisation* (en remplacement de celui de *contexte*, pour marquer le dynamisme du processus) ne remet pas fondamentalement en cause ce hiatus¹³.

A cette période, en outre, 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 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 30 ans, à une sorte de croisement inversé : 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-didactique ». 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 DDdL, qui conçoivent les caractéristiques sociolinguistiques de ces *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)¹⁴.

Dans les évolutions constatées, le « contexte » relève donc en grande partie d'une pensée étroitement déterministe, tout en renvoyant à deux courants. Dans le premier, le contexte n'est que l'« environnement » ou le « milieu », il relève alors d'une forme d'extériorité, qui « colorerait » ou « influencerait » les caractéristiques des situations d'appropriation des

¹³ Sur la nécessité de rappeler combien la contextualisation culturaliste est contre-productive en DDdL, voir par exemple Debono et Pierozak (2015).

¹⁴ Rispaïl, 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.

langues, de façon directe, en privilégiant certains facteurs (nationaux, ou encore géo-sociolinguistiques ou encore de types de publics, etc.). Cette conception est largement sous-jacente aux travaux s'appuyant sur des « terrains » (sociolinguistiques notamment) qu'on pourrait 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 le deuxième courant, le contexte est partout, toujours fluctuant, « émergeant » à chaque instant des interactions verbales qui le « configurent », comme le théorisent les ethnométhodologues (voir notamment Gajo & Mondada 2000), sans inscription historique et politique forte. Ainsi par exemple, la typologie proposée par R. Porquier et B. Py (2004) identifie des paramètres qui regroupent de fait la quasi-totalité¹⁵ des dimensions de situations d'appropriation des langues. Les auteurs précisent que la pertinence des paramètres retenus est fonction du « point de vue adopté » (2004 : 50) mais, le plus souvent, les recherches menées en DDdL 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 une forme de d'évidence et de transparence déterministes du sens ou que l'on envisage plusieurs interprétations possibles, 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, sans questionnement sur la responsabilité que (ne) prennent (pas) les chercheurs (voir ci-dessous).

On débouche ainsi sur l'affirmation de l'importance d'une « contextualisation », portée par deux mouvements concomitants qui se complètent / se répondent : celui que l'on pourrait qualifier de « communicativo-actionnel » dans lequel il s'agirait d'adapter une certaine approche méthodologique à des contextes différents, et celui d'une « sociolinguistique appliquée », ou *sociodidactique*, faisant découler directement les interventions didactiques de l'analyse précise des *contextes/terrains* sociolinguistiques.

Les travaux prônant la contextualisation procèdent ainsi d'une double volonté : celle de promouvoir des formes de rupture ou, pour le moins, de prise de distance avec l'imposition de normes qui, sous couvert d'universalisme, s'avèrent très fortement occidentalocentrées¹⁶ et celle de mettre l'accent sur les dimensions processuelles et participatives des situations d'appropriation et des recherches qui y sont consacrées. Cependant, les préconisations qui en résultent sont elles-mêmes culturellement et historiquement très situées¹⁷. En outre, bien que présentées comme novatrices dans les années 2000, elles ne sont que la réactivation, sous de nouveaux habits, de tentatives récurrentes, dans l'histoire de la DDdL, de s'adapter à certaines caractéristiques, variables selon les périodes, des situations d'appropriation et de transmission. Et si l'idée n'est pas nouvelle, les critiques à l'encontre du caractère superficiel, voire

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 »...

¹⁶ Cf. notamment Wallerstein, I. 2008. *L'universalisme européen. De la colonisation au droit d'ingérence*. Paris : Demopolis.

¹⁷ Comme par exemple la notion d'efficacité ou encore la conception et la visée (uniquement) communicative de l'apprentissage des langues. Cf., notamment P. Blanchet et M. Rispaïl lorsqu'ils affirment, dans la suite de l'article cité ci-dessus, que « la *contextualisation didactique* poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par la « révolution communicative » et qu'ils énumèrent les bienfaits de la contextualisation visant « un ciblage plus réaliste et plus efficace » (Ibid. : 68).

pernicieux de ces tentatives, ne le sont pas non plus, comme en témoignent des prises de position à différents moments de l'histoire didactique, comme celle de L. Dabène en 1990 critiquant la contextualisation méthodologique sous forme de transferts inadaptés ou celle de D. Coste en 2006 dénonçant le caractère cosmétique des adaptations opérées.

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 DDdL. On peut avancer l'hypothèse que cette notion a été convoquée de façon centrale (mais quelque peu incantatoire) par la DDdL 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 les relations des chercheurs 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 maintenir la confusion entretenue, particulièrement en France, entre une orientation centrée sur la didactique *du FLE*, dans une perspective productiviste et *diffusionniste* et une orientation orientée vers la didactique *des langues et des cultures*, dans une perspective *didactologique*, confusion déjà relevée par D. Coste en 1986¹⁸. En outre, comme le remarquait D. de Robillard en 2008, la focalisation sur le contexte s'accompagne d'une forme d'occultation de l'histoire, « comme si le second était déductible du premier ». Il poursuit :

« Cela me semble un vestige patent de structuralisme, le « contexte » étant une synchronie, certes, élargie, peut-être dynamique..., mais ne permettant aucunement de prendre en compte la dimension « construction » des hommes dans un tissu de relations, avec une dimension relationnelle donc historique (ce que ne traduit pas « interaction », pseudo-synchronique) et du monde dans le temps, avec ce que cela comporte d'imprédictibilité. » (Robillard, 2008 : 6, note 3)¹⁹.

Les « contextualisations » revendiquées et (parfois) mises en œuvre ne sont alors – au mieux – que des *adaptations*²⁰, 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'Europe²¹, 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 ».

2. La contextualisation, une dynamique glocalisante ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements

¹⁸ Coste, D. 1986. « Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité », *ELA*, n° 64, p. 17-30. Ce texte insiste notamment sur « le dilemme [qui] renvoie à la distinction entre didactique des langues et diffusion d'une langue » ; la contextualisation permet notamment de masquer ce dilemme, en mêlant les deux « logiques ».

¹⁹ Robillard, D. de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'Harmattan, 2 Vol.

²⁰ Les travaux de recherche développant ces questions ne distinguent d'ailleurs pas, le plus souvent, entre « contextualisation » et « adaptation » (voir par exemple 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).

²¹ Cf. par exemple : 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, pp. 11-18 et 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].

Suite à cette réflexion historicisante, on peut donc se demander dans quelle mesure les contextualisations didactiques s'opposent aux politiques de diffusion universalisante qu'elles prétendent combattre, ou ne font que leur donner un aspect acceptable, tout en les renforçant par la grâce d'une notion réduite au statut de simple outil technique. Pour ce faire, nous effectuerons un détour contrastif par la notion de *glocalisation*, dont il n'est pas inutile de comprendre le cheminement qui, à bien des égards, comporte des similarités, des points de convergence : ce n'est ainsi pas un hasard de voir actuellement circuler les termes de *glocal* et de *glocalisation* en DDdL²². La comparaison se veut donc heuristique.

2.1. Économie, politique : origines et détournements de la notion de glocalisation

2.1.1. Origines marxistes, écologistes et altermondialistes

Le néologisme « glocal » (par la suite dérivé en « glocalisation ») trouve son origine dans la formule « penser globalement, agir localement » (que l'on trouve aussi dans sa déclinaison « penser global, agir local »). Si plusieurs origines sont proposées pour cette célèbre formule, celle qui est certainement la plus ancienne, mais surtout la plus emblématique du contexte de pensée qui l'a vue naître, est à chercher chez le penseur français de la technique, Jacques Ellul²³, qui « inventa, dans les années 1930, la formule : 'Penser globalement, agir localement' »²⁴.

La formule est donc issue de l'œuvre d'un penseur marxien, qui constitue une influence majeure des mouvements écologistes et altermondialistes en France, mais aussi de par le monde. En sciences économiques, Ellul est par exemple une inspiration majeure de l'économiste S. Latouche qui popularisera la notion de « décroissance » dans ses ouvrages et dans la *Revue du MAUSS – Mouvement anti-utilitariste en sciences sociales*, dont il est un des « contributeurs historiques ». L'origine des notions de glocal et de glocalisation se trouve ainsi dans une pensée qui est à peu près l'exact opposé du libéralisme économique. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si la formule d'Ellul sera ensuite reprise comme slogan de l'« Association pour la taxation des transactions financières pour l'aide aux citoyens » (Attac), fer de lance de la mouvance altermondialiste en France (voir l'ouvrage publié sous ce titre par l'association²⁵).

L'idée essentielle de cette formule et des termes corrélés de *glocal/glocalisation* est celle d'une nécessaire décentralisation des pouvoirs, d'une restructuration des rapports de pouvoir vers le bas vs une mondialisation universaliste qui se fait uniquement par le haut. Il faut apporter, avec S. Latouche, une première nuance à cette idée : si la formule « penser global, agir local » est devenue un des principes fondateurs de l'altermondialisme, l'économiste se méfie du néologisme « glocal », qui dénote selon lui une « instrumentalisation du local par le global »²⁶. C'est précisément cette instrumentalisation manifestée par le substantif/adjectif *glocal* qui est assez nettement à l'œuvre dans certaines reprises de l'idée ellulienne dans le monde des affaires.

²² Cf. par exemple : Coste, D. 2013. « Diffusion, appropriation, glocalisation ». In : Castellotti, V. (dir.). *Le(s) français dans la mondialisation*. Fernelmont : Éditions modulaires européennes, p. 447-463.

²³ Pour une bonne introduction à cette pensée, voir la synthèse de J.-L. Porquet (un des spécialistes français de l'œuvre de J. Ellul) dans l'ouvrage collectif, 2013. *Radicalité. 20 penseurs vraiment critiques*. Paris : L'échappée.

²⁴ Ellul, J. 2006. *Penser globalement, agir localement (Chroniques journalistiques)*, Paris : Pyremonde, 4^e de couverture.

²⁵ Attac, 2001. *Agir local, penser global*. Paris : Mille et une nuits.

²⁶ « Le retrait relatif du national au Nord et de ses tutelles, engendré par la mondialisation, réactive le "régional" et le "local". On a forgé le vocable "glocal" pour désigner cette nouvelle articulation du global et du local. Le plus souvent, cette instrumentalisation du local par le global sert d'alibi à la poursuite de la désertification du tissu social et n'est qu'un sparadrap collé sur une plaie béante, autrement dit un discours d'illusion et de diversion. » (Latouche, 2006 : 290).

2.1.2. Reprises et instrumentalisations

Pour C. Vignali, le concept « penser global, agir local » est devenu la formule des affaires du XXe siècle (« *The concept of 'think global, act local' has become the business phrase of the twentieth century* » ; Vignali, 2001 : 98). Ce succès dans le monde des affaires rejaillit naturellement sur les notions corollaires de « glocal »/« glocalisation » : quelques clics sur internet suffisent pour en trouver des illustrations très explicites, du logo (« *Glocal business solutions* »²⁷) au slogan publicitaire (« *Is your business glocal ? Think globally and act locally* »²⁸).

Dans cette perspective affairiste, que devient l'idée ellulienne, quelle(s) nouvelle(s) signification(s) prend-elle ? Il n'y a pas/peu d'ambiguïté dans ce réinvestissement, le terme de glocalisation désignant l'action d'adapter « *un produit ou un service spécifiquement à chaque lieu ou culture où il est vendu* »²⁹. L'idée de glocalisation, traduction de la formule « penser global, agir local », initialement contestataire, altermondialiste, est donc comprise, dans le monde des affaires, comme une *stratégie économique* d'adaptation aux marchés locaux, dans une perspective d'ajustement à la demande/clientèle locale³⁰. L'exemple le plus connu de cette stratégie économique, à la fois marketing et managériale, est celui des fameux burgers « glocaux » de McDonald's : du « Maharaja Mac » en Inde aux « McLaks » en Norvège, en passant par les « McHuevo » uruguayen (pour d'autres exemples et une information plus complète sur le sujet, voir l'article déjà cité de Vignali, 2001³¹). McDonald's n'est bien sûr pas la seule firme à pratiquer cette stratégie de glocalisation : on peut donner les exemples de Starbucks dans l'alimentaire toujours, ou de Disneyland ou de Sony dans d'autres secteurs.

Le parcours est donc celui d'une idée marxienne (Ellul), devenue une antienne altermondialiste (Attac) et écologiste (Latouche), et qui est également utilisée par ceux-là mêmes qui se situent à peu de choses près à l'opposé de l'échiquier politique. Dès lors, se pose la question : *mutatis mutandis*, ce qui est possible pour la notion de « glocalisation » dans le champ politico-économique (reprises, détournements, instrumentalisations) l'est-il également pour la notion, similaire à bien des égards, de « contextualisation » dans le champ de la DDdL ? La comparaison peut contribuer (indirectement) à attirer l'attention des didacticiens sur les possibles récupérations de leurs concepts, mais aussi, et peut-être surtout, sur la manière même de concevoir une conceptualisation didactique qui ne contienne pas « en germe » de possibles dérives technicistes (cf. infra).

2.2. DDdL : une même dérive de la notion de contextualisation ?

2.2.1. Didactique contextualisée, humanisme, altermondialisme

La contextualisation didactique a été initialement pensée comme une « machine de guerre » contre l'universalisme méthodologique, dans une perspective que l'on peut globalement qualifier d'« humaniste », avec la volonté de prendre en compte la diversité linguistique et

²⁷ Source : http://www.globalsolutions.net/corporate_advisor.html

²⁸ Source : <http://yfsmagazine.com/2011/10/11/5-steps-to-reverse-engineer-your-business-strategy-in-24-hours-and-go-glocal>

²⁹ Source : Article « Glocalization » de Wikipedia (en anglais) : « *Glocalization (a portmanteau of globalization and localization) is a term denoting the adaptation of a product or service specifically to each locality or culture in which it is sold* ». (Dernière révision 11 mai 2014, numéro de version : 608084760.)

³⁰ Les marketeurs et managers ont en effet rapidement compris le revers de l'imposition « par le haut » de modèles de management, de modes et de produits de consommation, celle-ci générant des résistances chez les acteurs, devenant ainsi contre-productive.

³¹ On pourrait aussi mentionner, pour l'anecdote : « Le jambon-fromage, dernier-né de la stratégie "glocale" de McDonald's en France », *La Tribune*, 10/01/2013 : « À l'occasion de ce lancement, le senior vice-président de McDonald's France et Europe du Sud, Nawfal Trabelsi, expliquait au *Figaro* : "Depuis une dizaine d'années, nous avançons davantage vers un McDo à la française." »

culturelle, (malgré des homogénéisations » parfois problématiques desdits « contextes », cf. *supra*). La contextualisation est donc une notion que l'on a opposée – et que l'on oppose maintenant presque « classiquement » – aux différents travers et errances de l'universalisme méthodologique contre lesquelles la DDdL s'est érigée depuis quelque temps déjà. Contextualiser serait adapter l'offre didactique au « terrain » local, à l'opposé d'une imposition « par le haut » (parfois rapprochée d'une forme de néo-colonialisme) qui consiste à exporter à travers le monde des méthodologies préconçues (et des méthodes : la marchandise n'étant jamais loin). Ainsi P. Blanchet n'est pas loin de considérer la « didactique contextualisée » comme « altermondialiste »³². Une contextualisation « humaniste » s'opposerait ainsi à une globalisation/mondialisation « déshumanisée » : l'idée en est que la réflexion didactique peut se faire de manière globale (par la mise en réseaux des enseignants et chercheurs) en prenant en compte les caractéristiques locales.

Nous avons constaté, pour la sphère économique, que la maxime d'origine ellulienne « penser global, agir local » et les dynamiques qu'illustrent les termes de « glocal/glocalisation » pouvaient être détournées de leur objectif initial. N'en va-t-il pas de même de la « didactique contextualisée » ? Un seul exemple servira ici à illustrer ce possible glissement de sens dans la réception, institutionnelle en particulier, d'une notion didactique.

2.2.2. Un exemple de glissement de sens : la notion de « contexte » dans les discours institutionnels entourant le projet IFADEM

Pourquoi parler de ce projet *Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres* (IFADEM) plutôt que d'un autre ? D'abord, certainement par manque d'originalité : l'appel à communication du colloque dont est issu ce texte le mentionnait parmi les exemples de coopération Nord/Sud, pointant par ailleurs les problèmes de « contextualisation » de ces programmes, qui produiraient un « transfert de méthodologies se fai[sant] généralement à sens unique » (texte de l'appel). Ensuite, et surtout, parce que le projet est piloté par deux des institutions les plus importantes de la Francophonie : l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Dans la perspective d'une comparaison des reprises et réinvestissements des notions de « glocalisation » et de « contextualisation », nous nous intéresserons moins ici aux problèmes de contextualisation didactiques en tant que tels qu'aux *discours institutionnels* sur les enjeux et objectifs de cette contextualisation.

Voici un exemple de discours institutionnel, concernant IFADEM, émanant de deux représentants de l'OIF et de l'AUF :

« IFADEM s'est donné pour objectif principal l'amélioration des compétences des enseignants du cycle fondamental dans le domaine de l'enseignement du et en français ». [...]

Pierre-Jean Loiret et Jean-René Bourrel : [...] Notre premier travail a été de réunir les renseignements nécessaires à la compréhension des systèmes éducatifs locaux et de s'appuyer sur les résultats de la recherche en éducation afin d'analyser ce qui avait auparavant été mis en œuvre comme dispositif de formation à distance dans les pays du Sud, y compris en commandant des études spécifiques. Des lectures de rapports et des missions de préparation ont permis de maîtriser les contextes locaux, l'organisation des systèmes éducatifs et surtout, ces informations nous ont permis de

³² « Français à l'université : Y a-t-il un rapport entre contextualisation et mondialisation ?

P. Blanchet : *Oui, si on pense que contextualiser, c'est comprendre, « historiciser », diversifier, partager. Cette vision est à l'opposé d'une standardisation de masse qui aurait pour seul critère le chiffre et pour seule valeur la rationalisation utilitaire. Ce serait donc, à une époque où se déploient plus qu'auparavant des circulations intensives de messages, de personnes et de biens, une solution de rechange à une mondialisation déshumanisée et antisociale. Ce serait une facette de l'exception culturelle. Les didactiques contextualisées (car, bien sûr, ce concept n'a de sens qu'au pluriel) comme « didactiques altermondialistes » ? Je n'y avais pas songé, mais l'hypothèse est séduisante... » (Blanchet, 2009 : n.p.)*

comprendre comment s'y intégrer. Notre volonté a, en effet, été d'éviter à tout prix de créer un corps étranger qui viendrait s'ajouter, ou pire se substituer, à l'organisation académique du pays, mais tout au contraire de réussir à s'y intégrer. » (Loiret et Bourrel, dans Loiret et al. 2010. Nous soulignons.)

N'a-t-on pas ici, dans cette volonté affichée de « maîtrise des contextes locaux », une rhétorique assez similaire à celle de la « glocalisation » ? Comme nous l'avons noté précédemment, les marketeurs et managers ont bien compris que l'imposition d'un modèle « global » extérieur trop manifeste comportait des limites en provoquant des réactions de rejet du « corps étranger » : ainsi, le burger Maharaja n'a pas vocation à se *substituer*, mais à *s'intégrer* dans la culture culinaire indienne (ou à « pénétrer » le marché local pour employer un terme plus économique). N'est-ce pas une logique comparable (i.e. viser à « maîtriser les contextes locaux » pour mieux « réussir à s'y intégrer ») qui exprimée ici par les représentants de l'OIF et de l'AUF ? Sous couvert de prise en compte de la diversité des contextes et de refus de l'universalisme (imposition d'un « corps étranger »), n'a-t-on pas affaire à une forme de diffusionnisme qui avance masqué³³, sous le même « masque » d'une utilisation détournée de la notion de « contextualisation » ?

En outre, s'il s'agit de *s'intégrer* à un contexte préexistant, cela pourrait laisser penser que l'idée de *réciprocité* n'est pas envisagée comme centrale, et que le contexte est bien pensé, comme nous l'avons souligné, dans une *idée d'extériorité* des sujets à celui-ci.

On peut supposer que, dans les actions concrètes mises en place dans le cadre du projet Ifadem, ainsi que dans les discours des didacticiens des langues y participant, les choses sont probablement plus nuancées. Il reste que les reprises institutionnelles des concepts didactiques sont loin d'être sans effet sur leur évolution ni sur l'évolution de leur force heuristique. Ceci devrait alerter fortement les didacticiens des langues : comme ils sont fréquemment amenés, du fait de l'histoire du domaine et / ou de l'évolution du métier d'enseignant-chercheur, à collaborer avec les institutions, c'est en effet la question de leur responsabilité qui se trouve ici posée, comme nous le verrons plus loin. Mais auparavant, nous nous demanderons quelles sont les dimensions qui sont principalement visées par la contextualisation et les implications de ces choix sur la DDdL.

2.3. Contextualisation, doxa didactique et diffusion linguistique

Il ressort des aspects explorés ci-dessus que la contextualisation a principalement pour fonction de prendre en compte la diversité sociolinguistique et socioculturelle des pays, régions, aires géographiques concernés. Ces dimensions sont certes tout à fait nécessaires et centrales pour tout didacticien *des langues* qui considère la sociolinguistique comme un élément primordial de sa réflexion. Mais, ce faisant, c'est un pan tout aussi important du domaine qui est passé sous silence : celui de la diversité didactique, ou « diversité formative » (Debono, Huver & Peigné, 2013), c'est-à-dire de la diversité des usages d'appropriation et de transmission de ces langues et cultures. En effet, si la relativisation des normes est explicitement préconisée aux plans linguistique et culturel par les approches interculturelles et contextualistes, elle semble en revanche occultée, voire désapprouvée, au plan didactique, où une certaine visée prescriptive en faveur d'un tropisme « communicatif – actionnel – compétences » reste de mise au nom de « *la démarche didactique contemporaine du FLE/FLS* » (IFADEM, 2010 : 6). Comme dans les « burgers glocaux », une partie du contenu

³³ Le diffusionnisme est inhérent à une politique linguistique de l'offre (les débuts de la DDdL s'inscrivent dans une logique diffusionniste, en particulier du fait du rôle d'institutions comme le CREDIF et le BELC dans son émergence : cf. Coste, D. 1986), mais dissimuler cette politique (consciemment ou non) derrière un discours sur la prise en compte de la diversité des contextes pour finalement faire la même chose pose un problème éthique plus grave.

peut varier, mais la forme générale ne change pas, la « marque de fabrique originelle » devant être reconnue pour légitimer le « produit ».

Cette occultation de la diversité didactique, qui se retrouve tant dans les discours institutionnels que dans les discours à l'articulation de la recherche et de l'intervention et les discours de recherche³⁴ (Blanchet, 2007 : 55-56), traduit une forme de hiatus, théorique et épistémologique, dans le traitement de la notion de diversité, dans la mesure où la prise en compte de la variation et des « normes endogènes » semble valoir au niveau linguistique et culturel, mais pas au niveau proprement didactique.

Elle a en outre des conséquences importantes pour la recherche et la formation des enseignants, notamment lorsque la revendication de contextualisation s'accompagne d'une véritable dénonciation de certains usages au motif de leur caractère prétendument passéiste, archaïque, magistral. Ce type d'argumentation se retrouve par exemple très explicitement dans la « postface en forme de coup de gueule » de P. Blanchet³⁵, mais aussi, de manière plus atténuée et implicite, dès lors qu'il est question de « moderniser » les pratiques d'enseignement, sous-entendant que les usages ne seraient *en soi* pas « modernes », sans tenir compte ni de la relativité de ce terme³⁶, ni de la pluralité des parcours, des usages et des interprétations des enseignants³⁷. Ce qui apparaît en creux, *in fine*, c'est l'idée que certaines pratiques (frontales, répétitives, etc.) seraient *en soi* non souhaitables, « mal digérées », voire en quelque sorte « déviantes ». La formation des enseignants consiste alors en une évaluation de l'écart entre ces pratiques et les pratiques préconisées, afin de mettre en œuvre des dispositifs permettant de « mettre à niveau » les enseignants concernés. Ceci n'est pas seulement discutabile au plan didactique : c'est également, symboliquement, vécu par certains collègues (enseignants et chercheurs) comme une véritable dévalorisation de leurs savoir-faire et de leur expérience³⁸.

Ainsi, pour le dire de manière un peu tranchée, la contextualisation est conçue comme une façon de reconnaître et d'intégrer la diversité linguistique et culturelle *y compris* quand les pratiques vont à l'encontre de la langue normée, mais elle efface voire dénonce la diversité didactique, *en particulier* lorsque celle-ci va à l'encontre d'une certaine conception de l'enseignement (interactive, fondée sur la communication, etc.) – qui prend de facto valeur de norme.

En outre, ces réflexions, propositions, actions menant à des « contextualisations », telles que développées actuellement en tout cas, 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 déjà une grande diversité, compte tenu du caractère composite de l'Europe actuelle), c'est le plus souvent à travers l'enseignement du français

³⁴ Cf. respectivement : Loiret et al. (2010) ; Babault, S. et al. 2012. *Mémento*. http://www.ifadem.org/sites/default/files/pj/memento_ifadem.pdf ; Blanchet, P. 2007. « Quels "linguistes" parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques ». *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n°1, <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55>.

³⁵ Blanchet, P. 2009. « Postface en forme de coup de gueule : pour une didactisation de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes ». *Cahiers de linguistique*, n°35/2, p. 165-183.

³⁶ Latour B., 1991, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : La Découverte.

³⁷ Mao R. et Huver E. (2015) " Enseignement du français en Chine : Un Grand Autre didactique ? De quelques enjeux d'une lecture diversitaire de la " méthode chinoise " ", *Recherches en didactique des langues / cultures. Les cahiers de l'Acedle*, n°12, <http://acedle.org/spip.php?rubrique40>.

³⁸ Cf. par exemple Bel, D., Huver, E., Liang, M. & Mao, R. 2013. « À la recherche de la "méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations ». In : Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*. Bruxelles : Éditions modulaires européennes, p. 405-422.

qu'il est diffusé³⁹ 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 la pertinence et les enjeux seraient d'ailleurs aussi à interroger (Castellotti, 2009).

Enfin, ce mouvement « du un vers le divers » se retrouve également au niveau de la recherche. En effet, 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 multi-latéraux de coopération, la majorité des recherches menées actuellement s'appuient sur des méthodes standardisées et/ou définies a priori et éventuellement adaptées dans un second temps et à la marge. On retrouve donc ici des formes « d'instrumentalisation du local par le global » (Latouche, 2006 : 290)⁴⁰, dont l'une des principales conséquences est de continuer, *de facto*, à diffuser d'une part la croyance en la primauté absolue des questions méthodologiques dans la réflexion sur l'appropriation des langues et, d'autre part, une conception de la recherche en didactique comme visant à améliorer les apprentissages (cf. également la fréquente mobilisation du terme *innovation*), si bien qu'en bout de chaîne, la contextualisation devient finalement un simple instrument technique. Il n'y a alors que peu de choses en commun avec une orientation de recherche en DDdL qui serait véritablement « contextualisante » ou *diversitaire* (Huver, 2014), au sens où elle « prendrait la diversité au sérieux » (Huver, 2015).

Quelles sont les implications de ce constat ? Plus largement, la prise en compte de la diversité peut-elle se résumer à de telles contextualisations et quelle est la responsabilité des chercheurs dans les réductions et instrumentalisation opérées ? Nous proposerons dans une troisième partie quelques éléments de contribution à la réflexion sur ces questions et quelques pistes pour imaginer d'autres orientations.

3. Contextes, diversité, responsabilité

L'implication principale, nous semble-t-il, est que la démarche de contextualisation n'empêche pas *en soi* l'universalisme dont elle prétend pourtant défendre la DDdL. Et si l'absence totale de prise en compte de la diversité (autrement que sous des dehors cosmétiques) a constitué le fondement et la condition de l'universalisme en DDdL, la prise en compte (dans le meilleur des cas, ...) des seules dimensions « de surface » de la diversité, principalement sous leurs aspects linguistiques et culturels apparents, ne permet pas de sortir de cette visée universalisante.

3.1. Instrumentalisation ou responsabilité des chercheurs ?

La réflexion sur les effets et les enjeux des circulations des discours scientifiques, si elle existe dans d'autres champs proches (en sociolinguistique par exemple, voir Robillard 2012), est peu présente actuellement en DDdL : c'est le constat des contributeurs du récent ouvrage *Éthique et politique en didactique des langues* (Beacco (dir.), 2013), qui vise justement à (re)poser la question de la *responsabilité* de didacticiens des langues, et donc des implications politiques et sociales de leurs travaux.

La présente contribution s'inscrit dans cette visée, par sa volonté de poursuivre la réflexion sur les « instrumentalisation » des notions didactiques, réflexion que R. Galisson, H. Besse ou L. Porcher entre autres, ont portée par le passé et dont la comparaison des trajectoires de la notion didactique de « contextualisation » et de celle de « glocalisation » ayant cours en économie constitue un jalon. Il s'agit également ici d'aller un peu plus loin, en nous demandant dans quelle mesure l'idée même de contextualisation, développée par une

³⁹ 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.

⁴⁰ Latouche, S. 2006. *Le pari de la décroissance*, Paris : Fayard.

recherche didactologique à visée « humaniste », ne porte pas déjà « en germe » ses reprises, détournements, instrumentalisation technicistes et utilitaristes, de manière assez similaire à l'instrumentalisation de l'idée altermondialiste de glocalisation par certaines entreprises multinationales.

En effet, le fait de penser les notions et concepts didactiques essentiellement comme des « outils » qui doivent être les plus directement applicables « sur le terrain », place la DDdL dans une logique ingénierique et techniciste – nécessairement homogénéisante, puisque les notions sont alors conçues (par les didacticiens, les praticiens, mais aussi, bien sûr, les politiques) comme des « technologies », c'est-à-dire comme des instruments de contrôle et de « maîtrise » (cf. citation supra : « maîtriser les contextes locaux », Loiret et al., 2010)⁴¹. On voit bien alors comment ce type de positionnement, qui réduit la DDdL à une ingénierie, rend plus malaisée l'argumentation selon laquelle les notions de contexte et de contextualisation auraient initialement été pensées avec une visée « humaniste », puis auraient été instrumentalisées par les institutions et les acteurs marchands de la diffusion du français (maisons d'édition, etc.) : mobilisées dans cette logique ingénierique et techniciste, elles portent en effet en elles-mêmes les germes de cette homogénéisation.

Ainsi, la dénonciation des récupérations et des instrumentalisation au prisme d'une grille de lecture économiciste, telle qu'évoquée supra, est à la fois insuffisante et non pertinente. En continuant à aller « du un vers le divers », le cœur de l'universalisme méthodologique reste en effet finalement intact et l'affirmation de prise en compte de la diversité réduite à une variabilité linguistique et culturelle relative ne fait que déplacer les « trous noirs » (de la langue vers les modalités d'enseignement de celle-ci) au sein de ce qui reste une même orientation basée sur une suprématie du « faire » et de la technique.

Il n'est alors plus tellement paradoxal que la contextualisation constitue plus un prolongement de l'universalisme que son antonyme. On pourrait même dire qu'elle contribue à sa persistance, sous des formes plus insidieuses, puisque cachées par la prise en compte même de certains aspects « faibles » de la diversité au détriment d'autres aspects, beaucoup plus centraux car épistémologiques (et politiques) : au-delà d'une instrumentalisation par les institutions et les acteurs marchands du domaine, c'est en effet la conceptualisation même de la diversité, ou plutôt son absence, qui ouvre la porte aux récupérations, ambiguïtés, flottements, hiatus évoqués supra.

Dès lors, et à rebours d'une conception prioritairement et étroitement⁴² interventionniste de la DDdL, l'implication sociale et la *responsabilité* (y compris citoyenne) du chercheur, si souvent revendiquées, passent également, voire surtout, par une théorisation et une épistémologisation consistantes des notions mobilisées, de manière à en situer précisément les fondements, à en rendre la critique possible et/ou l'instrumentalisation plus difficile et à en tirer des orientations qui fondent de manière cohérente et transversale la réflexion et l'intervention, aux niveaux de la recherche, de l'enseignement ou encore de la formation des enseignants⁴³. En l'occurrence, puisque la contextualisation a essentiellement à voir avec les modalités de rapport à la diversité, c'est bien cette notion qu'il s'agit de conceptualiser.

⁴¹ Cf. également la « loi de Durrenmatt » selon laquelle toute technologie qui est inventée sera nécessairement appliquée et ce, quelle qu'en soit la pertinence.

⁴² En DDdL, l'intervention est en effet implicitement considérée comme d'ordre exclusivement pratique et direct, sous forme principalement de descriptions et de prescriptions, dispensées par des experts et destinées à être appliquées sur des « terrains » sociaux, définis et circonscrits. Nous proposerons ci-dessous une autre conception de l'intervention ou de l'*implication*.

⁴³ Cette démarche d'épistémologisation appelle à être combinée avec une explicitation réflexive des manières dont le chercheur fait sens, à partir de quelles expériences et pour quels projets – ce dont nous ne pourrions traiter ici pour des raisons de concision (cf. pour cela de Robillard 2013, Castellotti 2015).

3.2. Vers une conception diversitaire de la diversité

Souvent présentée comme un antidote au « poison » d'un universalisme uniformisant (Huver, 2015), la diversité est actuellement une notion très fortement mobilisée dans le domaine de la DDdL. En général, il s'agit d'une catégorie institutionnelle, renvoyant à des dimensions visibles, traçables, qu'il est facile d'objectiver puis de traiter (les niveaux, les appartenances nationales, etc.), et/ou d'une thématique qu'il s'agit de « prendre en compte » (via la contextualisation, par exemple). Dans une conception diversitaire de la diversité, celle-ci est pensée sous un tout autre angle : en la conceptualisant à partir d'une orientation phénoménologique-herméneutique, c'est-à-dire en la considérant comme première, constitutive, globale, non directement « appréhendable »⁴⁴, elle devient, fondamentalement, un *principe épistémologique et politique transversal*, qui vient saper les bases mêmes de ce qui construit l'universalisme, à savoir l'homogénéisation et la transparence du sens⁴⁵. La diversité n'est plus alors une juxtaposition d'éléments vus de l'extérieur comme divers, ce qui ne serait qu'un prolongement du postulat et/ou de l'idéal d'homogénéité, mais le fondement même de l'expérience humaine, des processus socio-historiques et des relations qui en découlent. Le travail d'interprétation des individus, en tant qu'êtres socialisés et historicisés, se substitue alors aux structures et aux nomenclatures, si bien que ce sont les histoires et les projets (individuels ou collectifs) qui fondent les catégorisations opérées et leur donnent sens (Castellotti, 2009 ; Huver, 2014) ;

Cette conception ne se résume donc plus du tout à une diversité de « contextes » prédéterminés, ni même de « situations » évolutives, mais renvoie à une diversité d'expériences, d'enjeux, d'histoires, de projets, donc de personnes, de parcours, de relations. Elle est par ailleurs *diversement perçue et interprétée* (et non pré-existante à l'activité d'interprétation, ni en tant que telle, ni dans les catégories qu'elle vise à identifier) et est donc fondamentalement ancrée dans *l'expérience* des personnes ou des groupes interprétants ; ceci vaut également (premièrement ?) pour le chercheur, ce qui interroge la « scientificité » même de son activité⁴⁶.

Dès lors, le sens est à concevoir non seulement comme pluriel car expérientiel, perçu différemment par chacun, mais aussi comme pétri d'altérité et, de ce point de vue, au moins partiellement « inaccessible »⁴⁷. Plus exactement, cette altérité fondamentale suppose des formes de traduction, qui ne peuvent pas passer par des procédures technicisées et reproductibles (i.e. des outils, des protocoles, des démarches) mais par l'instauration d'une *relation* et d'un projet (au moins partiellement) partagé. La *réflexivité* occupe par conséquent une position centrale, « *en tant que processus de constitution du sens des autres solidairement par transformation à partir du nôtre (...), [pour] susciter des conflits productifs en cela que nos propres repères implicites sont instabilisés et donc visibilisés si nous parvenons à*

⁴⁴ Cette orientation postule en effet que nous avons une expérience perceptive de la diversité, que nous en faisons sens « intuitivement », dans notre présence au monde, aux autres, de façon implicite et que ce n'est qu'ensuite, et sur cette base « anté-prédicative », que se fondent, s'élaborent, s'organisent nos expériences rationnelles, explicites, notamment avec le langage qui ne produit pas et n'épuise pas à lui seul la totalité du sens (cf. de Robillard (2013) et Castellotti (2015) sur la base notamment des réflexions de Romano C., 2010, *Au cœur de la raison, la phénoménologie*. Paris : Gallimard).

⁴⁵ Cf. par exemple : Castellotti, 2015 ; de Robillard, 2013, mais aussi : Jucquois, G. 1999. « La diversité... de la diversité. Quand la langue se conjugue avec la science ». *DiversCité Langues*, Vol. IV, <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm>.

⁴⁶ Cf. par exemple : Feldman, J. 2002. « Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus ». *Revue européenne des sciences sociales*, XL-124, <http://ress.revues.org/577>; Stengers, I. 1993. *L'invention des sciences modernes*. Paris : La Découverte.

⁴⁷ Goi, C., Huver, E. & Razafimandimbimananana, E. (coord.). 2014. « Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation ». *Glottopol*. n°23. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_23.html.

imaginer que d'autres créent du sens pour être de manière très différente de la nôtre jusqu'alors » (Robillard, 2013 : 53).

4. Eléments de conclusion : implications pour la DDdL

Le fait d'inscrire la notion de diversité dans une orientation phénoménologique-herméneutique transversale, en réseau avec d'autres notions elles-mêmes inscrites dans cette orientation (notamment : altérité, relation, expérience, réflexivité), a des conséquences notamment pour la formation des enseignants et la recherche en DDdL.

4.1. Pour la formation des enseignants

Dès lors que l'on travaille avec et dans la diversité didactique et plus largement relationnelle, humaine – et pas seulement la variabilité (socio)linguistique et culturelle, source de « contextes » ou « contextualisations » –, la formation des enseignants ne peut plus viser à former à une méthodologie privilégiée, quand bien même il s'agirait de l'adapter à des données ou des contraintes contextuelles locales. Toute formation de ce type relève en effet d'une conception à la fois techniciste et moderniste de l'enseignement/apprentissage des langues, en ce que celui-ci consisterait en l'application ou l'adaptation (ou même en la transposition) adéquate d'outils relevant d'une (unique) approche particulière, au motif que celle-ci serait plus « contemporaine », « moderne », « innovante ». A contrario, une formation d'enseignants « diversitaire » suppose d'amener – par des démarches historicisantes et réflexives notamment – à faire avec et dans les conceptions des autres, y compris lorsqu'elles apparaissent à première vue comme très « altéritaires ». En d'autres termes, il s'agit d'amener les (apprentis)enseignants à :

- conscientiser leur parcours, leurs valeurs, leur inscription sociohistorique particulière et le(s) sens qu'ils leur confèrent ;
- conscientiser les enjeux historiques, éthiques, politiques, ainsi que leur rôle et leur implication, dans l'enseignement – et la diffusion – du français...

... pour :

- transformer (ou non) leurs usages didactiques ;
- se positionner de manière explicitée, assumée et argumentée au regard de cette histoire et des enjeux et rapports de force (perçus) qui en découlent ;
- en fonction de cette interprétation et de ce positionnement, s'inscrire dans, voire participer à la conception, d'un espace commun (dans le sens que F. Jullien (2008) donne à ce terme) d'intervention et d'implication didactiques, en construisant des passerelles – nécessairement situées, flexibles, instables et mobiles – entre ses propres valeurs didactiques et les usages admis et/ou préconisés dans l'institution employeuse.

Envisager la formation des enseignants de langues de cette manière permet de remettre en question certaines de ses dérives technico-ingénieriques actuelles, diffusant « un certain idéal-type de la profession enseignante pensée comme une culture professionnelle hautement technicisée », un « modèle de l'enseignant technicien »⁴⁸ qu'une faible conceptualisation des notions par les chercheurs contribue à accentuer.

4.2. Pour la recherche en didactique des langues

En lien avec cette conception de la formation des enseignants, la recherche en DDdL doit s'attacher à élaborer une histoire « inclusive »⁴⁹ de la DDdL – et de la recherche en DDdL :

- pour l'inscrire résolument à rebours d'une conception téléologique et internaliste de la DDdL, qui interprète les transformations de l'enseignement/apprentissage du seul

⁴⁸ Vigner, G., « Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°52, juillet 2012, 78-92 : p.80.

⁴⁹ Woolf, D. 2011. *A global history of history*. Cambridge : Cambridge University Press.

point de vue de l'évolution des théories de référence, avec l'idée d'un progrès qui orienterait ces évolutions ;

- qui vise à mettre en évidence les circulations et les relations d'influences *récioproques* entre différents usages didactiques.

Cela implique de 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 dans la perception qu'elles en ont.

Elle doit également développer un travail conceptuel de fond sur les notions clés de la DDdL, c'est-à-dire un travail à la fois historicisant et théorisant pour :

- ouvrir la discussion avec d'autres chercheurs sur des bases explicitées (ce qui est une manière parmi d'autres de travailler avec et dans la pluralité des interprétations des chercheurs) ;

- penser, expliciter, désambiguïser le sens avec lequel on investit les notions, la théorisation constituant alors un solide garde-fou contre les mésusages et détournements qui peuvent être faits de ces notions.

Enfin, ce travail d'historicisation et de conceptualisation n'est pas seulement un travail de type « objectivant », extérieur au chercheur : celui-ci doit au contraire, par une démarche réflexive, responsable, assumer et expliciter la manière dont il construit du sens à partir de sa propre expérience, elle-même en relation avec une histoire collective (sociale et scientifique).

Ceci a des conséquences sur :

- les thématiques de recherches et leur formulation : par exemple, l'accent sera essentiellement mis sur des *problématisations* (vs création d'outils), afin d'éclairer les enjeux liés à l'enseignement/apprentissage des langues, aux projets/demandes des différents acteurs impliqués et à la place de certaines notions très largement circulantes dans ces processus ;

- les démarches de recherche, dont la validité ne repose plus sur des méthodes ou des protocoles pré-existants aux recherches, mais sur un jeu de mises en relation, et, ce faisant, de mises en altérité, des interprétations et des expériences des chercheurs, le sens n'étant alors plus construit à partir de la stabilité des méthodes et protocoles, mais à partir de l'instabilisation réflexive occasionnée par les frottements altéritaires ;

- l'écriture de la recherche, dans la mesure où il s'agit de rendre compte de ce travail de construction réflexive et de l'implication du chercheur (et de son expérience) dans le processus même de construction des connaissances. Des tentatives de ce type ont été proposées dans d'autres domaines des sciences humaines (cf. Appadurai, Caratini, Ozouf, Gruzinski, De Certeau, etc.) : elles restent encore largement à développer pour la didactologie des langues.

Inclure le/la chercheur-e revient ainsi à ne pas le considérer comme un « expert » dont les interventions face à l'urgence de la demande sociale pourraient être reçues par les institutions et autres destinataires comme des certitudes.

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 largement/finalement réifiés – en évitant une réflexion véritablement « centrale », la recherche en DDdL 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*⁵⁰ 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

⁵⁰ Donc à la fois à leur histoires et à leurs projets.

relations que nous instaurons par nos implications dans ces situations et par notre positionnement vis-à-vis des institutions. De ce positionnement découle une autre conception de l'intervention, qui prend ses distances avec une perspective ingénierique et scientifique induisant les problématiques instrumentalisations (politiques, éditoriales, etc.) des notions qu'elle construit. Pour la didactique contextualiste, l'intervention est en effet déterminée par l'analyse pré-établie de la description de contextes, et se réduit le plus souvent à prescrire, en fonction de cette description, les contenus et / ou modalités censées être les mieux « adaptées » au terrain considéré (dans une logique similaires aux instrumentalisations de la notion de « glocalisation » en économie). Dans une didactique diversitaire, il s'agit de penser avec les personnes concernées ce qui, en fonction de leurs histoires, parcours, projets, traversés par des enjeux, permet de *situer* des orientations pour leurs appropriations linguistiques et culturelles. Sur la base de ce travail et de son interprétation, le chercheur s'implique en proposant ses réflexions situées, argumentées, informées par sa propre histoire (qui suis-je pour vous proposer cela ?) et en désévidenciant, en explicitant les notions qui l'aident à penser et à « comprendre » les situations. Cette entreprise ne peut qu'être imparfaite, nécessairement, ces « compréhensions » étant toujours contingentes, momentanées ; mais la reconnaissance de cette finitude n'est-elle pas la seule voie s'offrant au chercheur-formateur soucieux d'éviter les dérives de l'universalisme triomphant et du contextualisme technicisant ?

Bibliographie

- Beacco, J.-C. (dir.) 2013. *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.
- 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.
- Blanchet, P. 2009. « 'Contextualisation didactique' : de quoi parle-t-on ? ». *Le français à l'université*, 14^e année, n° 2. Disponible en ligne : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>.
- Castellotti V. (2015) « Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues », *Recherches en didactique des langues / cultures. Les cahiers de l'Acedle*. n°12, <http://acedle.org/spip.php?rubrique40>.
- Castellotti, V. 2009. « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, n° 164, p. 109-114.
- Castellotti, V. & Moore, D. 2008. « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Debono, M., Huver, É. et Peigné, C. 2013. « Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactique des langues ? ». *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, n°10/3, p. 135-152, http://acedle.org/IMG/pdf/08_Debono_Huver_Peigne_RDLC_v10n3.pdf.

- Huver, E. 2015. « Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation - universalisme : Des notions en face à face ? », *Recherches en didactique des langues / cultures. Les cahiers de l' Acedle*. n° 12, <http://acedle.org/spip.php?rubrique40>.
- 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.
- Loiret, J.-P. et al. 2010. « Co-construction, contextualisation et appropriation, trois thèmes clés pour caractériser l'approche mise en œuvre par l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) ». *Distances et Savoirs*, n°8/3, p. 489-503.
- Porquier, R. & Py, B. 2004. *Apprentissage d' une langue étrangère, contextes et discours*. Paris : Didier/CREDIF.
- Robillard, D. de. 2013. « Réflexivités, qualitativités, ou humanités ? ». Texte présenté lors de *Tours Qualitatifs 2013*, Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics-DYNADIV, 27 juin 2013.
- Robillard, D. 2012. « Avons-nous les moyens de nous payer l'unilinguisme dans le domaine de la recherche ? L'exemple de la sociolinguistique » in Robillard, D. de et Blanchet, P., éd., *Français et société*, N° 24, L'implication des langues dans l'élaboration et la publication des recherches scientifiques. Le cas du français parmi d'autres langues, p. 25 - 33
- Vignali, C. 2001. « McDonald's: "think global, act local"-the marketing mix », *British Food Journal*, 2001, Vol. 103, n°2, , p. 97-111. Disponible en ligne : http://www.4shared.com/web/preview/doc/9_DTU0Ab.