

Contextualisations didactiques et didactologiques. Suite du débat
Réponse à l'article de Philippe Blanchet
dans le n°7 de la revue « Contextes et Didactiques »¹

Véronique CASTELLOTTI, Marc DEBONO et Isabelle PIEROZAK
DYNADIV² (EA 4428) – Université François Rabelais de Tours

Résumé

Cette réponse propose de poursuivre un débat, initié par plusieurs textes des présents auteurs questionnant les fondements d'une démarche de contextualisation en didactologie-didactique des langues (DDdL). Ces textes « débattants » ont fait l'objet d'une réponse de Philippe Blanchet, qui sera la principale base de la continuation de cet intéressant dialogue contradictoire. Pour camper en quelques mots les termes de celui-ci, s'oppose une défense des « notions / concepts de *contexte* et de *contextualisation* » défendue comme « constructive en didactique et en didactologie des langues dans une perspective plurielle » (P. Blanchet), à une réflexion sur les « limites » à reconnaître en la matière, limites qui ne sont pas de superficielles imperfections, mais surtout liées aux choix épistémologiques offerts, en ce qu'ils sont différents, voire opposés. Nous souhaitons donc amener le débat essentiellement sur ce terrain, dont découlent des orientations disciplinaires, éthiques et politiques dont il nous apparaît crucial d'explicitier les différences.

Mots clés

Contexte, contextualisation, didactologie-didactique des langues (DDdL), épistémologies.

Abstract

This article offers to continue an active debate, initiated by several papers by the present authors, questioning the very foundations of a contextualization approach in the field of Language teaching and didactology. These previous “debating” papers were responded to by Phillippe Blanchet, whose reply shall be used as the basis for the continuation of a fruitful debate among conflicting views. If this debate had to be summarized in a few words, the main opposition lies between the defense of the “notions / concepts of context and contextualization” considered as “constructive for Language teaching and didactology in a pluralistic perspective” (P. Blanchet) and the reflection on the necessary acknowledgement of their “limits”. These limits are, rather than superficial imperfections, relative to different – if not opposite – epistemological choices. We therefore intend to bring the debate mainly on this ground, from which arise diverse disciplinary, ethical and political orientations – whose differences deserve a clarification.

Keywords

Context, contextualization, language teaching and didactology, epistemologies.

¹ Ce texte a bénéficié des apports de publications antérieures d'autres collègues, notamment de D. de Robillard (2008, 2014) et de E. Huver (2014) ainsi que des discussions menées de longue date dans l'équipe DYNADIV à propos de la notion de contexte ainsi que d'un séminaire « didactique et diversité » tenu à partir de la lecture des différents textes dont il sera question ici (ceux des auteur-e-s et celui de P. Blanchet notamment).

² DYNAMiques et enjeux de la DIVersité linguistique et culturelle.

1. Textes en jeu dans le débat

Philippe Blanchet s'étend longuement, dans son article (Blanchet, 2016) et à travers les références citées, sur les nombreuses publications qu'il a consacrées, seul et / ou avec d'autres, aux questions de contexte et de contextualisation, aux définitions qu'il en donne et aux problématisations qu'il propose en lien plus ou moins étroit avec ces notions, en sociolinguistique et en didactologie-didactique des langues.

Le débat qu'il lance, et dont nous ne pouvons que nous réjouir pour l'avoir nous-mêmes appelé de nos vœux précédemment, choisit de cibler en priorité deux textes interrogeant les enjeux recouverts par ces notions. Même si ce « ciblage » aurait pu être moins partiel (d'autres textes de l'équipe Dynadiv évoquent des aspects importants de ce débat), nous ne discuterons pas ce choix de lecture, tout en essayant de rétablir un « tableau » plus complet.

Le premier (en ordre chronologique de parution) de ces articles discutés fait partie d'un panel réunissant trois communications dans le cadre d'un même colloque organisé par l'équipe du DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures, université Paris 3) en 2014 et portant précisément sur ces questions³ (cf. Castellotti, 2014 ; Debono, 2014 ; Huver, 2014). Ces trois textes ont aussi fait l'objet ultérieurement de la rédaction d'un seul chapitre synthétisant leurs principales thèses (Castellotti, Debono et Huver, 2016).

Le deuxième article, paru en 2015, à la suite d'une présentation effectuée lors d'un colloque du DILTEC dès 2012⁴, choisit de se focaliser non pas sur le(s) « contexte(s) » – notion plus communément et aisément critiquable – mais revient sur le processus de « contextualisation », généralement au second plan des critiques qui lui sont pourtant également adressables, et en se plaçant simultanément sur le plan didact(olog)ique.

Ces éléments saillants sont par ailleurs à resituer dans les travaux de l'équipe Dynadiv (Dynamiques et enjeux de la diversité linguistique et culturelle), lorsque celle-ci et l'ancien PREFics (Plurilinguisme, représentations, expressions francophones – information, communication, sociolinguistique) étaient parties prenantes d'une seule et même équipe. Ainsi l'équipe PREFics-Dynadiv avait mené une réflexion sur ces notions, en particulier dans ses séminaires et assemblées générales de l'année 2013-2014, à l'initiative de D. de Robillard.

C'est donc au regard de l'ensemble de ces éléments qu'il convient d'apprécier les réflexions proposées dans les textes mentionnés dans la réponse de P. Blanchet : si toute lecture / réception est nécessairement partielle, la confrontation des points de vue dans un débat scientifique a précisément pour vertu de discuter des complexités qui auraient pu être occultées par les protagonistes. En particulier, pour le texte publié par V. Castellotti, il constitue l'entrée en matière historique d'une réflexion en trois volets, dont nous reprendrons ici un certain nombre de développements pour expliciter les points de vue en jeu.

³ Colloque *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, organisé par l'équipe du DILTEC en janvier 2014.

⁴ Il s'agit du colloque *Langages – Cultures – Sociétés : interrogations didactiques* organisé par l'équipe du DILTEC en juin 2012. Le texte a par la suite été publié, dans un autre contexte éditorial que celui des Actes de ce colloque.

2. Tonalité épistémologique : de quoi le contexte est-il le symptôme ?

Il est un premier point clef sur lequel un choix est à faire. Peut-on poser, comme le fait P. Blanchet, la nécessité de la notion, pour peu qu'on réfléchisse à comment la rendre opératoire conceptuellement, comme il est précisé dans son texte ? Si toute élaboration théorique peut en effet viser une opérabilité *in fine*, celle-ci est-elle pour autant définitoire, et à un horizon assez court, de l'activité de recherche ? Nous proposons de passer de la question du *comment*, qui n'est pas première, à la question, plutôt, du *pourquoi* ce concept est donné comme indispensable⁵. Passer du plan du *comment* à celui du *pourquoi* permet en effet de poser la question des choix épistémologiques, parce que ceux-ci existent, même si des effets de mode en la matière pourraient laisser envisager qu'il n'en est rien.

Le « contexte » et la « contextualisation » ont probablement été « utiles » à un moment donné de l'histoire de la didactologie-didactique des langues (DDdL), principalement dans une logique d'opposition à une perspective universalisante et uniformisante, ce que développe le texte cité de V. Castellotti. Mais cette utilité située dans le temps ne permet pas à elle seule de poser la nécessité actuelle voire intangible de la notion de contexte / de la démarche de contextualisation, sauf à nier l'histoire (ce qui ne serait pas le moindre des paradoxes pour une démarche « contextualiste »).

Dès lors, *pourquoi* ce concept ? Une partie de la réponse à cette question se trouve sans doute dans la préservation qu'il permet : le « contexte » impose, si on y réfléchit, un choix quant au statut de ce qui fait « texte ». Ce « texte » (entendu très largement comme un ensemble de signes, qu'il s'agisse de paroles / discours / pratiques, etc.) est posé comme le plus important, le « contexte » étant « avec » lui, pour faire sens, même s'il lui est reconnu, ce faisant, une forme d'incertitude (le texte seul ne suffit pas au sens)⁶.

Dans le cas didactique qui nous intéresse ici, on pourra objecter que cela semble différent, mais il n'en est rien. Ainsi, à condition de l'adapter au contexte d'intervention, et tel que le définira le didacticien, le « texte » (par exemple des orientations méthodologiques – dont les recommandations du CECRL –, des pratiques pédagogiques, ou un manuel de langue) demeure fondé : en d'autres termes, le texte continue d'être « sauvé » dans ce qui demeure l'essentiel⁷. On aura beau le diversifier contextuellement, c'est au fond le maintenir dans son principe de priorité. L'un est aussi prioritaire que l'autre devient alors nécessaire. On pourrait également fournir d'autres exemples, au plan didactologique.

Or cette priorité dont découle la nécessité du contexte n'a pour nous rien d'évident : plutôt que le contexte, l'*expérience*⁸ antéprédicative (Romano, 2010) ou « pré-linguistique » est bien prioritairement ce qui fonde le « texte » (au sens large), et celle-ci n'est pas « apprivoisable »

⁵ Sur le *comment*, au demeurant, P. Blanchet opte pour une conceptualisation constructiviste, dont il précise qu'il est important de l'explicitier et donc de l'assumer en tant que telle, ce qui, dans son épistémologie, est important et parfois reste encore trop souvent implicite.

⁶ Ainsi, P. Schmoll utilise-t-il la métaphore d'un « contexte [...] roue de secours : le contexte se présente comme un lieu où l'analyse vient puiser l'information qui manque pour établir le sens » (1966 : 235-236). Il va également plus loin ensuite dans le raisonnement en soulignant que : « La conception bouche-trou du contexte procède d'une appréhension objective du sens, lequel est contenu dans le texte » (ibid. : 244).

⁷ D'un point de vue épistémologique, ces notions contribuent à « sauver l'importance des signes » (Robillard, 2014)

⁸ Au sens de « présence perceptive du monde » (Merleau-Ponty, 1964 : 48).

par une technologie de la contextualisation (et les conséquences de cette différence radicale ne sont pas minces, notamment du point de vue de la formation des enseignants⁹).

Dans ce qui précède nous avons volontairement passé sous silence ce que les perspectives contextualistes discutent finalement peu, non sans que cela pose de vrais problèmes. Pour P. Blanchet, la constitution du contexte consiste à sélectionner ce que l'on considère comme « efficient » « pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation » (Blanchet, 2016 : 9), ce que l'on retrouve aussi chez R. Porquier et B. Py :

« 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).

La question principale posée par ces citations renvoie à qui est ce « on », et plus précisément quel chercheur / didacticien ? Qui sélectionne et choisit les « éléments et phénomènes », qui « retient » les composantes qu'il juge pertinentes pour constituer le contexte, et, précisément, à partir de quel « point de vue adopté », pourquoi il effectue ce choix, à partir de quelles interprétations, fondées sur quelles anticipations, quelle(s) histoire(s), quel(s) projet(s) il veut déterminer ce qui « fait contexte »¹⁰ ?

Tout se passe donc comme si une méthode (même si P. Blanchet l'entend au sens d'E. Morin) était envisageable pour ce faire. En effet, parler de critères, paramètres, quoique diversement mobilisables, ne sauve pas de la tendance objectivante de fond¹¹, au détriment du relationnel (que P. Blanchet a pourtant ailleurs mobilisé concernant la notion de « terrain »), de l'histoire, et de l'imaginaire en jeu, qui là non plus ne sont pas mis au premier plan. Le risque encouru, ce faisant, est d'envisager que les compréhensions soient plus ou moins « bonnes » / « fiables », en perdant de vue ce qui fait histoire(s) / projet(s) lorsque chacun contextualise.

Il apparaît en définitive que le contexte devient le symptôme d'une difficulté à ne pas vouloir / pouvoir faire autrement, en dépendant d'une épistémologie sauvant coûte que coûte le « texte », ou la dimension sémiotique plus globalement. Et cette difficulté sera d'autant plus entière qu'elle sera assortie de la propension à faire du contexte un nouveau matériau, compensateur, dans lequel résiderait une improbable clef pour « le » sens « adéquat ». Tenter de répondre à la question du pourquoi de cette nécessité concernant ces concepts de

⁹ Il ne s'agit pas ici d'oublier des éléments aujourd'hui qualifiés de « contextuels » (dont, par exemple, les diverses et diversifiées « traditions » d'enseignement / apprentissage) pour un retour à une perspective surplombante et universalisante, mais bien plutôt de ne pas « tromper » sur le pouvoir de la contextualisation : l'enjeu d'une didactique des langues étant la rencontre d'autres, elle doit avertir les futurs enseignants en formation que les autres ne sont pas « décodables », fussent-ils « correctement contextualisés ». Voir aussi ci-dessous.

¹⁰ Nous passons ici sous silence la « primitive » essentialisation qui est faite de la « situation » chez Porquier et Py.

¹¹ Il en va ainsi de même de la position d'un Schegloff par exemple, pour lequel la question de la pertinence des critères trouve une résolution, au-delà du « theoretical imperialism » des chercheurs, par l'analyse de comment les interactants construisent eux-mêmes cette pertinence. En d'autres termes, notre interrogation ne porte pas ici sur les relations de pouvoir en jeu, selon que l'on adopte une posture émique ou étique (à distinguer bien sûr de l'emploi qu'en font Porquier et Py, dans la citation supra), mais elle porte plutôt sur les enjeux de la contextualisation, en ramenant cette dernière à l'histoire / aux projets de son auteur, quel qu'il soit.

« contexte / contextualisation » nous conduit aussi, dans la continuité de ces réflexions, sur le terrain politique et éthique.

3. Tonalité politique et éthique : enjeux d'une démarche de contextualisation

Par-delà la notion même de contexte examinée ci-dessus, c'est le processus de contextualisation qui est dans un deuxième temps à interroger : quelles en sont les justifications et argumentations à l'appui ? Qu'est-ce qui serait contextualisé, par qui et dans quelles perspectives ?

Dans les approches contextualistes, il s'agit d'« adapter »¹² un matériau préalablement existant (que nous avons appelé « texte » ci-dessus), constitué de contenus à (faire) acquérir associés à des choix méthodologiques fixés a priori :

« 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 et Blanchet, 2011 : 68).

Un positionnement comme celui-là s'appuie sur l'idée d'une forme de supériorité non argumentée d'une approche méthodologique (communicative, fondée sur des présupposés d'ordre pragmatique) qu'il ne resterait plus qu'à adapter, à « implémenter » à l'aide d'une contextualisation bien menée. Or, cette « révolution » qu'il faudrait « poursuivre » et « compléter » en l'étendant sur la surface du globe grâce à la « dynamique » contextualiste possède un point de départ bien situé et non discuté, à la fois dans son origine philosophique / épistémologique et dans sa pertinence pour les « autres » qu'il faudrait convertir / « révolutionner ».

Poursuivons donc la réflexion dans cette direction : les approches didactiques pensées à partir d'évidences pragmatiques (la « révolution communicative » évoquée ci-dessus) subordonnent tout à l'action réaliste (à différents niveaux : des pratiques de classes à la politique diffusionniste de la langue) ; le contexte a alors pour fonction principale d'orienter la meilleure façon de faire passer ces « bonnes orientations », dans une perspective s'affichant comme « humaniste ». Cela a cependant comme corollaire de dissoudre la responsabilité du chercheur¹³ : le contexte lui dicterait les meilleurs moyens d'adapter outils et dispositifs, afin d'assurer un progrès dont on ne peut douter (Castellotti, Debono et Huver, 2017).

C'est au nom de telles « évidences » épistémologiques (qui, pour le coup, sont très « situées ») que se développe toute une politique de diffusion des langues, relayée notamment en direction des pays « du Sud » par des organismes internationaux comme la Banque mondiale ou le Fonds monétaire international (FMI), imposant des méthodologies¹⁴ prétendues innovantes et censément plus efficaces que les précédentes (qui elles-mêmes avaient déjà été importées dans cette même logique). Tout l'enjeu sera alors de masquer ces

¹² Dans certains travaux, « contextualisation » et « adaptation » sont d'ailleurs employés indifféremment, comme des synonymes (voir par exemple : Vilpoux, 2013).

¹³ Nous reviendrons sur cette question de la responsabilité du chercheur en conclusion.

¹⁴ Notamment l'approche par compétences, articulée, pour les langues, à l'approche communicative / actionnelle.

origines épistémologiques de la « révolution communicative », poursuivie et complétée par la « révolution contextualiste », en les naturalisant : elles ne semblent aujourd'hui plus relever d'un choix, mais relever « naturellement » des progrès des sciences modernes. Or, tout cela nous semble au contraire *très* politique, ce qui n'est bien entendu pas un problème en soi : une science conçue comme « non positive » est nécessairement orientée par de tels choix, qu'on peut expliciter et donc discuter... sauf s'ils ne sont pas présentés comme tels !

D'un point de vue politique, les usages qui sont faits de ces notions permettent ainsi de continuer à diffuser le français, non plus de façon explicitement universaliste, comme au temps de la colonisation et des dynamiques post-coloniales qui l'ont suivie, mais avec des oripeaux beaucoup plus « progressistes », qui permettent à ce diffusionnisme d'avancer masqué. Comme nous l'explicitons de manière quelque peu provocatrice ailleurs (Castellotti, Debono et Huver, 2016), nous (les didacticiens / didactologues du FLE) exportons, avec les meilleures intentions du monde, le « français contextualisé » de façon peu différente de ce que fait McDonald avec ses burgers à la sauce locale. La base du produit est la même, elle est conçue et pensée par la « maison mère », mais sa réalisation *feint de prendre en compte* des habitudes, traditions, coutumes (souvent par ailleurs stéréotypées) locales pour tenter d'occulter une politique commerciale trop voyante. Cette *adaptation* superficielle en permet une meilleure *consommation*, car donnant l'air de tenir compte de spécificités locales.

Or, à l'inverse, si on part de l'orientation selon laquelle ce n'est pas (seulement) la pluralité qui est constitutive de l'humain, mais plus fondamentalement la diversité, il devient politiquement responsable de *partir* de cette diversité dans l'élaboration des contenus, mais aussi des approches et méthodes, et non de la prendre en compte a posteriori et de manière presque compensatoire pour adapter / contextualiser des démarches pensées ailleurs et a priori.

Il ne s'agit pas en faisant cela de « renvoyer dos à dos [...] un applicationnisme universaliste et une contextualisation qu'on estime insuffisante » (Blanchet, 2016 : 12), mais bien de considérer que la contextualisation, telle qu'elle est pensée *et* mise en œuvre de façon très dominante en DDdL, y compris au sein d'une perspective sociodidactique, contribue à orienter le domaine de la DDdL de façon prioritairement pragmatique, et au profit de la diffusion des langues, diffusion qui s'effectue au moyen des « bonnes pratiques / méthodologies / ingénieries » communicatives qui, aussi contextualisées soient-elles, s'imposent aux « locaux contextualisés » qu'elles ambitionnent d'aider.

Une question corollaire que nous souhaitons poser est donc : comment choisissons-nous d'orienter ce domaine ?

4. Tonalité (inter)disciplinaire : questions de « pré-carré » ou de dépendance ?

Le fait que la DDdL ait des frontières poreuses, qu'elle soit un domaine carrefour est une grande force si les relations entre les disciplines concernées sont pensées sur le mode de l'articulation¹⁵ (ce que la logique *interdisciplinaire* réclame) et non sur celui de la hiérarchisation : l'histoire de la discipline s'écrit dans cette tension entre des types de relation. Exemples à ce titre, les propos de P. Blanchet (2016 : 11) : « Pour élaborer une

¹⁵ Dans la mesure où ces articulations sont épistémologiquement possibles. En effet, tout n'est pas articulable épistémologiquement, certains points de désaccord n'étant pas réductibles.

didactologie / didactique¹⁶ de quelque chose, il faut avoir une théorie de ce quelque chose (en l'occurrence une théorie des langues [...]) ». C'est là un point de vue que nous pourrions partager, si le texte de P. Blanchet ne continuait de la manière suivante : « et une théorie sociolinguistique est possible et même appropriée » (Ibid.), ajoutant in fine : « Si l'on considère les situations de didactique des langues comme des situations sociolinguistiques »¹⁷.

Loin de vouloir défendre un quelconque « pré-carré », cette position ne correspond néanmoins pas du tout à notre conception d'une interdisciplinarité « articulée », pour peu qu'il y ait compatibilité épistémologique, mais bien plutôt d'un retour en force d'un serpent de mer : l'applicationnisme de théories qui ne pourraient se construire que dans un « en-dehors » de la DDdL, sans l'idée même d'une possible circularité. Et c'est précisément là que nous divergeons : cela signifierait, comme nous l'avons déjà évoqué (Castellotti, 2016) subordonner la DDdL à des « disciplines de références » (dont la sociolinguistique), et la cantonner à une application stérilisante, quoique s'en défende P. Blanchet.

Le rappel de la porosité positive des frontières de la DDdL est donc l'exact opposé d'une tentative d'exclusion : très loin de nous l'idée d'« exclu[re] ceux et celles avec qui on est en désaccord en leur assignant une identité étrangère, celle de “sociolinguistes” » (et, du reste, notre propre équipe a aussi cet ancrage sociolinguistique), il s'agit uniquement de rappeler qu'une théorie de la langue peut s'élaborer de manière interdisciplinaire, en considérant les situations didactiques comme des situations... didactiques, c'est-à-dire : prenant en compte leurs aspects sociolinguistiques, mais aussi psychologiques, philosophiques, anthropologiques, politiques, éducatifs, etc. (toujours dans la limite des compatibilités épistémologiques, bien sûr, il faut y insister) et en conceptualisant les « langues » en fonction d'interprétations in situ informées par ces éclairages multiples et non à partir du seul regard sociolinguistique. En effet, compte tenu des histoires et des projets de leurs secteurs respectifs, il est probable que la « langue » des didacticiens ne puisse être tout à fait superposable à la « langue » des sociolinguistes (qui, en outre, n'ont pas tous non plus la même théorie de la « langue », cf. infra).

Ainsi, l'idée d'une « sociodidactique » qui semble élargir le champ en altère conjointement la porosité : la logique de « bornage » l'emporte sur la logique interdisciplinaire et la rend potentiellement excluante.

¹⁶ Pour notre part, et à l'instar de R. Galisson, nous accolons didactologie-didactique avec un trait d'union, pour marquer précisément une relation d'articulation intrinsèque entre les deux aspects, et non pas de « distinction » comme le propose P. Blanchet.

¹⁷ Bien que P. Blanchet souligne ici une possibilité et une adéquation en matière de référence à la sociolinguistique – avis que nous respectons et que l'histoire de l'équipe Dynadiv permet d'ailleurs d'illustrer aussi, quoiqu'autrement – son insistance à trois reprises quant à cette référence, qui légitime le préfixe « socio » dans « sociodidactique », questionne. En effet parler de « théorie », « analyse » et enfin de « méthodes de recherche sociolinguistiques », « possibles et appropriées », pose la question du statut de cette sociolinguistique pour la sociodidactique. En d'autres termes cela n'apparaît pas comme une simple entrée « socio », éventuellement à placer à égalité avec une autre, c'est en faire plus fondamentalement une entrée épistémologique. Et ce faisant, il paraît quelque peu contradictoire d'affirmer au final qu'il serait possible d'en dire autant « d'autres disciplines connexes et contributives » : si elles sont telles en effet, pourquoi alors la sociolinguistique devrait-elle prédominer (au point d'identifier une « sociodidactique », qui semble signifier pour ses promoteurs sensiblement la même chose que la préfixation « socio- » pouvait signifier pour les fondateurs de la sociolinguistique : pas de « linguistique » qui ne soit pas « socio »), si ce n'est parce qu'elle n'a pas ce (seul) statut précisément ? On pourrait ensuite s'interroger sur l'identité de ladite théorie et des méthodes sociolinguistiques convoquées (et leur cohérence), car sur le plan épistémologique, les histoires de la sociolinguistique sont pour le moins diverses (Pierozak, Robillard, Razafimandimbiana et Debono, 2013).

La question n'est donc pas du tout, en effet, de considérer ou non comme « seule valable » « une approche didactologique et didactique en lien étroit avec une sociolinguistique », ni de la « distinguer d'autres approches moins ou non socio- » (Blanchet, 2016 : 11), mais d'imaginer une DDdL qui pense, définit, fait évoluer ses questionnements de recherche et d'intervention non pas comme une application de conceptualisations exogènes mais bien, prioritairement, en fonction des appropriations linguistico-culturelles qui constituent « l'espace social historicisé » (Ricoeur) de sa réflexion et de son action.

Cela ne signifie pas qu'il faille se passer des travaux menés en sociolinguistique qui peuvent avoir des liens avec ces appropriations, au contraire¹⁸, pas plus que ceux émanant des recherches des autres domaines mentionnés ci-dessus (selon les sensibilités disciplinaires qu'il importe d'explicitier en tant que choix). Mais cela n'implique pas, nous le réaffirmons, de faire « découler directement¹⁹ les interventions didactiques de l'analyse des contextes-terrains sociolinguistiques » (Castellotti, 2014 : 18 ; Castellotti, Debono et Huver, 2016 : 57), pas plus qu'il ne s'agirait de mobiliser des « transpositions » (Blanchet, 2015), ce qui reposerait sur l'idée que le « texte » reste fondateur (cf. *supra*).

Enfin il faut rappeler l'existence de diversités épistémologiques importantes (cf. note 17 ci-dessus), qui ne sont pas signalées dans le texte de P. Blanchet : les « langues » seront par exemple conçues comme des *systèmes* de signes, en plus ou moins grande corrélation avec les usages et changements sociaux ; ou comme des *moyens* de communication en interrelation à des contextes construits / définis ; ou comme des *expériences* du monde, ni entièrement prévisibles, ni réduites aux seuls signes qui en constituent des manifestations matérielles, etc. A ce titre, il importe donc de prendre en compte épistémologiquement les imaginaires, diversifiés (Robillard, 2007, 2008 notamment), donnant lieu à des déclinaisons théoriques et méthodologiques, très différentes. Et c'est plutôt sur ce plan – et pas tellement au plan disciplinaire – que devrait se poser la nécessaire problématique des évolutions de la DDdL.

En cohérence avec les orientations épistémologiques rappelées au point 2, des choix de réponses apportées à ces questions dépend largement la conception de l'appropriation *en* langues, qui ne peut être pas « déterminée » par les contextes ou terrains, mais seulement reliée à l'expérience des personnes concernées, donc à leur histoire et à leur pro-jet.

5. Eléments de conclusion

Nous avons essayé, dans ce texte, de replacer le débat sur un plan épistémologique, entre des positions en présence, pour montrer que les oppositions ne sont pas superficielles, qu'elles ne sont pas liées à de bons ou de mauvais usages de la contextualisation, mais à de véritables *choix* éthiques et politiques difficilement conciliables. Or, nous pensons que la tendance à présenter la contextualisation didactique dans une dynamique progressiste et humaniste auto-justificatrice (donc inéluctable) contribue : 1) à occulter certains de ses aspects, plus problématiques (nous avons largement développé cet aspect), et 2) à occulter le fait que la « révolution communicative » dont elle est censée découler n'a rien de « naturel » ni d'inéluctable. Discuter ces deux points – avec les (dés)accords qu'ils induisent – participe

¹⁸ Ceux-ci sont d'ailleurs très présents dans la plupart de nos réflexions et publications.

¹⁹ C'est-à-dire en les adoptant et les *appliquant* telles quelles.

d'une démarche d'explicitation et de prise de position que nous estimons responsable, qui évite de verser dans la simplification²⁰.

Cette responsabilité dans des prises de positions épistémologiques assumées comme porteuses d'enjeux (et non comme la poursuite d'une forme de déterminisme historique, dont l'innovation serait le moteur : l'actionnel suit le communicatif, prolongé / complété par le contextualisme, et ainsi de suite) rend inéluctable la dose de conflictualité intellectuelle présente dans ce débat en cours, positive à nos yeux. Si l'on s'inscrit dans une conception de l'activité scientifique comme non positiviste, traversée certes par l'éthique, le politique, mais aussi l'expérience antéprédicative des chercheurs et des formes de sensibilité, argumenter *contre* n'a rien d'étonnant, ou plutôt ne devrait rien avoir d'étonnant. Pourtant, on constate aujourd'hui que les prises de position un peu marquées quant aux travaux de recherche, qui devraient constituer le ferment habituel de nos disciplines, sont parfois considérées comme d'insupportables remises en question d'une bienséance académique paralysante. Nous faisons ici un pari inverse, sans « politiquement correct » donc, et en espérant uniquement et modestement que cette attitude soit heuristique, qu'elle (nous) fasse (tous) réfléchir observateurs-lecteurs et participants plus directs à ces échanges.

Références bibliographiques

- Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques. Questions en débat. *Contextes et Didactiques*, 7, 8-14. Disponible en ligne sur : http://www.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2016/06/2_Blanchet-2016.pdf
- Blanchet, P. (2015 [2011]). Les transpositions didactiques. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées* (p. 247-252). Paris : Éditions des Archives contemporaines / AUF.
- Castellotti, V. (2016). Idées sociolinguistiques et orientations didactiques. *Histoires croisées, projets à repenser. Glottopol*, 28, 53-69.
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaeth (dir.), *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 111-124). Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF.
- Castellotti, V., Debono, M. et Huver, E. (2017). Une « tradition de l'innovation » ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en didactique des langues. *TRANEL - Travaux neuchâtelois de linguistique*, 65, 113-129.
- Castellotti, V., Debono, M. et Huver, E. (2016). Contexte, contextes, contextualisation en DDdL. D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. Dans S. Babault, M. Bento et V. Spaeth (dir.), *Tensions en didactique des langues : entre enjeu global et enjeux locaux* (p. 49-76). Berne : Peter Lang.
- Debono, M. et Pierozak, I. (2015). Contextualisation et distance en didactique diversitaire des langues-cultures. Exemples de réflexion à partir de Diffodia. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les cahiers de l'Acedle*, 12(1), 23-53. Disponible en ligne sur : <http://acedle.org/old/spip.php?article4367>.
- Debono, M. (2014). La *contextualisation*, une dynamique *glocalisante* ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements. Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaeth (dir.), *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en*

²⁰ A noter que les termes de « progrès » ou d'« humanisme » sont pour le moins très investis dans la littérature scientifique, et de manière parfois très différente.

- didactique des langues* (p. 125-139). Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF.
- Huver, E. (2014). Quand contexte homogénéise la diversité. Ou : parler de la diversité sans « contexte » ? Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaeth (dir.), *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 140-54). Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Pierozak, I., Robillard D. de, Razafimandimbimanana, E. et Debono M., (2013). Vers une sociolinguistique française qualitative ? Perspectives historiques critiques sur des processus de reconnaissance. *Recherches qualitatives*, 32(1), 107-131.
- Porquier, R. et Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère, Contexte et discours*. Paris : Didier/CREDIF, Collection Essais.
- Rispail, M. et Blanchet, P. (2015 [2011]). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées* (p. 101-105.) Paris : Éditions des Archives contemporaines / AUF.
- Robillard, D. de (2014). La magie des signes : *Elémentaire mon cher Watson !* Réflexivité, « pratiques réelles », « corpus », « interactions » et autres « données ». Dans G. Forlot et F. Martin (dir.), *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexité de la recherche* (p. 39-56). Paris : L'Harmattan, collection Carnets d'atelier de sociolinguistique.
- Robillard, D. de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Robillard, D. de (2007). La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. Dans P. Blanchet, L.-J. Calvet, D. de Robillard (dir.), *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question. Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique, 1*, 81-228.
- Romano, C. (2010). *Au cœur de la raison, la phénoménologie*. Paris : Folio Essais.
- Schmoll, P. (1996). Production et interprétation du sens : la notion de contexte est-elle opératoire ? *Scolia*, 6, 235-255.
- 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.