

Contexte(s) et contextualisation(s) de l'enseignement du FLE en milieu universitaire

Carmen-Ştefania STOEAN¹

Résumé

Nous nous sommes proposé de faire une synthèse des idées concernant l'importance du contexte dans la didactique des langues étrangères, du point de vue de son influence sur la conception et la planification du processus d'enseignement.

Le concept de contexte est étroitement lié à celui de contextualisation dont l'importance s'est accrue avec les travaux du Conseil de l'Europe concernant l'application des politiques linguistiques et éducatives de l'Union européenne et l'harmonisation institutionnelle des cycles d'études universitaires et des certifications.

Mots clés : contexte, contexte d'enseignement, contexte d'apprentissage, contextualisation

L'intérêt pour le rôle du contexte dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et les questionnements sur la contextualisation de différents aspects de ce processus sont la conséquence des échecs assez importants essuyés par certaines méthodes de FLE, utilisées de façon inappropriée, dans d'autres contextes que ceux de leur élaboration. Le contexte et la contextualisation sont devenus une préoccupation constante en didactique des langues étrangères avec l'avènement des approches communicatives et l'élargissement de la base théorique de la didactique par l'inclusion d'autres sciences que la linguistique : l'anthropologie (l'ethnographie de la communication), la sociologie (l'ethnométhodologie, l'interactionnisme symbolique, l'analyse conversationnelle, la microsociologie de Goffman, etc.), la linguistique interactionniste, la psychosociologie, la philosophie (la théorie des actes de langage), etc.

Le contexte en didactique des langues

D'après V. Castellotti et D. Moore, « les notions de situation puis de contexte occupent une place centrale » dans la théorisation du champ disciplinaire de la didactique des langues. (2008 :183)

Distinguant entre contexte d'enseignement et contexte d'apprentissage, R. Porquier et B. Py fournissent une caractérisation détaillée du dernier, sur la base

¹ Professeur des universités, Académie d'Etudes Economiques de Bucarest,
carmen.stoean@gmail.com

de « six paramètres dynamiques », mettant ainsi en évidence la diversité de ces types de contexte et des perspectives sous lesquelles ils peuvent être approchés :

« - le macro et le micro contexte : i. le niveau macro comporte les déterminations sociales comme les politiques linguistiques et éducatives, les systèmes éducatifs, les statuts historiques et actuels des langues en présence etc. ; ii. le micro contexte prend en charge le niveau local de l'événement observé ;

- la distinction homoglotte/hétéroglotte, qui renvoie à la relation entre la langue à apprendre et le contexte linguistique de son appropriation ;

-les distinctions entre institutionnel et naturel, guidé et non guidé, captif et non captif, institué et non institué, qui situent une diversité de contextes selon divers niveaux d'imbrication ;

- l'individuel et le collectif, qui combinent des situations d'apprentissage-interaction ;

- la dimension temporelle, qui prend en compte des compositions variables de durée de contact, des trajectoires d'appropriation des langues, qui peuvent inclure des phases de réapprentissage(ou de réappropriation) des langues. » (Castellotti, Moore, 2008 : 188)

Cette caractérisation peut être profitablement complétée par les facteurs de diversité contextuelle distingués par G. Cambra:

« - le choix ou la nécessité de l'appropriation, liée à des enjeux d'apprentissage, de prestige des langues, aux projets de vie, aux représentations sur le plurilinguisme ;

- les possibilités d'utilisation de la langue au quotidien, qui interviennent sur les modes et la qualité de l'apprentissage et sur les rapports entre la classe de langue et l'environnement social ;

- le facteur scolaire, qui rend compte des différentes configurations d'enseignement des langues (public, privé, commercial, etc.), des différences de niveaux éducatifs, des finalités curriculaires, des demandes sociales, des méthodologies employées, de la variété des publics concernés, de la formation des maitres ;

- les contextes sociolinguistiques des classes, la diversité des configurations des répertoires plurilingues des élèves, de leurs maitres, et les variétés de leurs enchâssements dans le contexte socioculturel plus large de la communauté environnante. » (2003 :34-39 in Castellotti, Moore, 2008 :189)

La démultiplication de la notion de contexte en plusieurs sous-composantes, définies à partir du paramètre contextuel ciblé, met en évidence son

importance pour la didactique des langues, importance soulignée toujours par R. Porquier et B. Py, cités in Coste:

« Tout apprentissage peut [...] être envisagé soit comme une activité idéalement dégagée de toute contrainte extérieure [...] soit comme une activité dont la nature même est de se développer dans un environnement dont les spécificités vont lui conférer sa forme et son contenu, autrement dit comme un processus situé pragmatiquement, linguistiquement, géographiquement et socialement.... » (2004 :6)

Il s'en suit, comme l'affirment J. L. Chiss et Fr.Cicurel (2005 :6), que « 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.[...] une dimension ethnographique dans la mesure où les usages de la classe et de l'enseignement des langues sont autant de ressources pour qui veut connaître et comprendre un certain fonctionnement social. » (in Castellotti, Moore, 2008 : 189)

La mise en pratique effective des politiques linguistiques et linguistiques éducatives dans tous les pays de l'Europe soulèvera pas mal de problèmes à l'enseignement des langues, censé mettre d'accord l'affirmation de l'unicité d'une langue et d'une culture qui appelle une approche contextualisée avec la tendance à la globalisation et à une certaine uniformisation qui risque de s'instaurer surtout par l'appropriation des documents du Conseil de l'Europe en la matière, sans la distance critique nécessaire à une juste évaluation.

Comme le remarquent V. Castellotti et D. Moore, à travers toute son histoire, la didactique des langues a manifesté cette « volonté réelle et répétée d'associer les langues, leurs usages et leurs apprentissages aux conditions (sociales, historiques, psychologiques notamment) de leurs productions. » (2008 :194)

Sous quelque forme que ce soit, le contexte est toujours présent dans la réflexion et la mise en œuvre de méthodes d'enseignement ainsi que dans l'élaboration des manuels de langues étrangères. Sous cette perspective, la nouveauté des dernières années consiste dans le déplacement de la réflexion théorique davantage vers le contexte d'appropriation et d'utilisation de la langue que sur celui d'origine de la langue enseignée.

Contextualisation et didactique des langues

Introduit en sociolinguistique par Gumperz, le terme *contextualisation* définit « l'emploi par des locuteurs de signes verbaux et non-verbaux qui relie ce

qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à leurs connaissances du monde » (Charaudeau, Maingueneau, 2002 :235).

Pour la sociolinguistique, la contextualisation en didactique des langues recouvre plusieurs aspects. Elle renvoie à la notion de contexte qui a remplacé en didactique des langues celle de situation. La prise en considération du contexte « élargit la problématique (de l'enseignement/apprentissage, *n.n.*) au-delà de l'espace didactique et pédagogique vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social voire économique, politique, tout en incluant les paramètres étroitement didactiques dès lors indissociablement intriqués dans l'ensemble du contexte global. » (Blanchet, Moore, Asselah- Rahal, 2008 : 12). Il en résulte deux aspects fondamentaux de la contextualisation.

Le premier concerne *l'adaptation de l'enseignement/apprentissage* d'une langue étrangère – en l'occurrence le français- au contexte général du pays et du système d'enseignement institutionnel.

Le deuxième concerne *l'adaptation de pratiques enseignantes* aux conditions concrètes de la classe, y compris aux pratiques d'apprentissage du public concerné.

Il y a un troisième aspect qui concerne *l'adaptation des contenus* à enseigner/apprendre. Dans ce cas, comme dans les deux autres d'ailleurs, tout dépend des buts de l'enseignement/apprentissage. Si le but en est la maîtrise de la langue en situation de communication, alors les contenus choisis ne peuvent pas être enseignés/appris sans évoquer les différents contextes qui les véhiculent. Le problème qui se pose concerne le(s) contexte(s) considéré(s), celui de la production des contenus ou celui de la réception.

La sociolinguistique a contribué au développement d'une didactique contextualisée qui doit « envisager les phénomènes didactiques non pas en eux-mêmes et par eux-mêmes mais comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent. » (Blanchet, Moore, Asselah Rahal, 2008 : 10), ce qui revient à dire que ce qui se passe dans une classe de langue est directement influencé par les macro- et micro-contextes et a des conséquences sur ces contextes. C'est pourquoi la contextualisation doit s'appuyer sur « l'étude des représentations sociales de ces situations didactiques, de leurs contextes, des éléments qui y sont en jeu, observables chez les apprenants, les enseignants et les divers acteurs sociaux concernés à divers titres par ces situations. » (Blanchet, Moore, Asselah- Rahal, 2008 : 14)

Des formes de contextualisation se sont manifestées dès que les méthodologies et les méthodes et manuels de FLE et ensuite de FLS ont quitté « la

maison mère, la France » (Castellotti, Chabali, 2006 : 8) pour être utilisés dans les zones où pour différentes raisons, se développait l'enseignement en français.

Un regard rétrospectif sur la diffusion des méthodologies et des méthodes et manuels met en évidence qu'il s'agit, dans la plupart des cas, plutôt d'une adaptation que d'une véritable contextualisation. De l'avis de D. Coste, « ... ces opérations de contextualisation gardent un caractère assez cosmétique. On s'en tient à adapter le modèle ou le produit après coup et à partir d'options majeures arrêtées d'abord en dehors du contexte considéré. Le contexte n'est ainsi pris en compte que dans un second temps : contexte d'utilisation plus que d'élaboration. » (2006 : 18) Il en découle que, dans une véritable contextualisation, le contexte d'enseignement et celui d'apprentissage sont à prendre en compte dès la conception des méthodologies, méthodes et manuels.

« La contextualisation des méthodologies et des méthodes ou manuels est un processus d'ajustement de principes, de démarches, de contenus d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales notamment culturelles et institutionnelles ou pédagogiques. » (Coste, 2006 :18)

Pour R. Galisson et Ch. Puren, la contextualisation « est une étape caractéristique de la didactologie, ayant pour but de situer l'objet d'étude dans son environnement spatiotemporel et de répertorier les facteurs multiples qui le déterminent. » (2000 :121) Par « objet d'étude », il faut comprendre la dimension didactique visée par la contextualisation : la méthodologie, les pratiques de classe, les contenus, les supports didactiques, etc.

« La contextualisation est un travail de longue haleine et de grande attention qui consiste à interroger, parmi les huit catégories éducatives [sujet(apprenant), objet (langue-culture), agent (enseignant) , groupe(groupe-classe), milieu institué(école), milieu instituant (société), espace (physique et humain), temps (chronologique et climatique)] qui composent la matrice de référence disciplinaire [...], celles dont l'influence est la plus sensible sur l'objet d'étude. » (Galisson, Puren, 2000 :121)

La contextualisation s'appuie sur « des opérations empiriques, observatrices, attentives..... de la classe, [des] fonctionnements fins des discours d'apprenants et d'enseignants, à la manière dont ces discours jouent de la disponibilité des ressources plurilingues et (re)définissent ou modifient les contextes locaux dans lesquels ils s'actualisent..... » (Coste, 2006 :24) La réussite de la contextualisation est liée à la prise en considération des traditions culturelles et éducatives, des cultures d'enseignement et de celles d'apprentissage, des

idéologies dominantes, caractéristiques de l'espace où l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère demande à être contextualisé.

Il n'est pas rare que dans ce processus de contextualisation, « nombre des typologies et outils notionnels de la didactique- et particulièrement de la didactique du français- demandent quelques révisions. » (Coste, 2006 :25)

A notre avis, la contextualisation doit se justifier par les objectifs et les finalités de l'enseignement/apprentissage d'une langue, le français dans notre cas, car c'est en fonction de ces éléments qu'on peut décider sur quoi doit porter la contextualisation, sous quelle forme elle pourra être réalisée et dans quelles limites. Dans le même temps, la réussite de la contextualisation dépend en grande partie des conditions objectives de déroulement du processus d'enseignement /apprentissage dont une des plus importantes nous paraît être le répertoire didactique de l'enseignant. De toute façon, une véritable contextualisation ne peut se réaliser sans une volonté institutionnelle assumée en égale mesure par les décideurs et les praticiens.

Les articles de ce numéro mettent en évidence la diversité des formes de contextualisation mais aussi la diversité des objectifs poursuivis par ce processus.

Tous les exemples de contextualisation présentés sont sous-tendus par une même volonté et un seul objectif, celui d'améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE en l'adaptant aux exigences européennes en la matière.

Bibliographie

1. BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, ASSELAH RAHAL Safia – « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? » in *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Archives contemporaines, Paris, 2008, p. 9-18
2. CASTELLOTTI Véronique, CHALABI, Hocine – «Présentation» in *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris, 2006, p. 7-10
3. CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danielle – «Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ? » in *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Archives contemporaines, Paris, 2008, p.183-204
4. CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique – Dictionnaire d'analyse du discours, Seuil, Paris, 2002
5. COSTE Daniel – « Introduction : Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français » in *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan, Paris, 2006, pp. 11-26
6. GALISSON Robert, PUREN Christian – *La formation en questions*, CLE International, Liège, 2000
7. PORQUIER Rémy, PY Bernard – *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, Paris, 2005