

Cultures éducatives et contextes d'enseignement des langues : enjeux pour la formation des enseignants

Educational cultures and language teaching contexts: Issues for Teacher Education

Yannick DJIECHEU
Université Sorbonne Nouvelle / France
yannick.djiecheu@gmail.com

Reçu: 30/04/2023, **Accepté:** 30/05/2023, **Publié:** 15/06/ 2023

Résumé

Le présent article a pour objectif de souligner le rôle fondamental que jouent les notions de culture éducative et de contexte dans le cadre d'activités de recherche en didactique des langues et de formations des enseignants de langue. Il se fonde sur nos travaux de recherche portant sur les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues et illustre les enjeux des résultats obtenus suite à l'analyse comparée de discours d'enseignants de langues secondes sur leur contexte d'enseignement au Canada. Nos travaux ont permis de forger une grille d'analyse des contextes qui permettrait aux enseignants en formation initiale et continue d'appréhender avec acuité les contextes d'enseignement des langues auxquels ils pourraient être confrontés. Ceci pourrait ainsi nourrir les réflexions didactologiques conduisant à une didactique des langues davantage contextualisante.

Mots clés : culture éducative - culture linguistique - contexte - situation éducative - didactique contextualisée

Abstract :

The purpose of this article is to highlight the fundamental role that the notions of educational culture and context play in language didactic research activities and language teacher training. It is based on our research on educational and linguistic cultures in language teaching and illustrates the issues at stake in the results obtained from the comparative analysis of second language teachers' discourses on their teaching context in Canada. Our work has allowed us to develop a context analysis grid that would allow pre-service and in-service teachers to understand the language teaching contexts they may be confronted with. This could feed into didactological reflections leading to a more contextualizing language didactics.

Keywords : educational culture - linguistic culture - context - educational situation - representation

Introduction

Le présent article a pour objectif de contribuer à mettre en lumière le rôle fondamental que jouent les notions de culture éducative et de contexte en amont dans le cadre de la formation des enseignants de langues et en aval dans leurs pratiques effectives, ceci en vue d'une didactique des langues contextualisante. Il se fonde sur nos travaux de recherche portant sur les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, menés initialement dans le cadre de notre thèse de Doctorat. Nous rappelons dans un premier temps l'ensemble des principes et finalités ainsi que les notions mobilisées dans le cadre de nos travaux de recherche sur le terrain canadien. Dans un second temps, nous présentons les principes et les résultats de nos travaux qui ont conduit à une réflexion plus large sur les éléments constitutifs à prendre en compte, relatifs à un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue. Enfin, dans un dernier temps, nous soulignons les tenants et les aboutissants dans les débats autour d'une didactique contextualisante et l'usage d'une grille d'analyse des contextes didactiques potentiels dans le cadre de la formation d'enseignants de langues et à terme pour une mise en oeuvre effective dans leurs activités d'enseignement.

1. A la recherche d'une culture éducative

Les recherches autour des cultures éducatives dans l'enseignement des langues se proposent d'appréhender ce dernier sous un angle dit culturaliste, tenant compte de spécificités, de diversités ou de variations culturelles inscrites dans un contexte bien particulier. Nous rappelons précisément en l'occurrence la manière dont émerge ce type de réflexions, le terrain spécifique pour lequel nous avons opté dans le cadre de nos recherches ainsi que les concepts opératoires qui dès lors sont mobilisés.

1.1. Hypothèse et finalité

Le présent article se fonde en partie sur nos travaux de recherche menés dans le cadre de notre thèse de Doctorat (Djicheu, 2011). Les variations observables, en particulier au sein de classes de langues multiculturelles, dans les représentations, les aspirations et les pratiques autant entre apprenants – d'origines socioculturelles différentes – qu'entre les apprenants et l'enseignant ont constitué le déclencheur de nos réflexions. Notre hypothèse initiale était la suivante : ces divergences - qui peuvent à terme engendrer des dysfonctionnements dans le déroulement de l'enseignement-apprentissage de la langue cible - mises ainsi en face à face proviennent de cultures éducatives différentes qui sont fondées sur des philosophies éducatives et des traditions éducatives particulières dont apprenants comme enseignants sont imprégnés et qui sont propres à un groupe social ou une aire culturelle spécifique. Elles viennent également poser la question de la

présence de cultures didactiques et de cultures du langage divergentes mais également de la diversité des contextes dans lesquels s'inscrit une situation éducative. Selon cette ligne directrice scientifique, nos travaux se sont efforcés de soutenir la thèse selon laquelle les éléments constitutifs d'une culture éducative donnée émergent en didactique des langues et peuvent être soumis à une définition sinon catégorique, tout du moins représentative des spécificités d'une aire culturelle donnée. Ce type de recherche invite notamment à s'interroger sur les acteurs que sont les enseignants et apprenants et plus précisément sur la distinction qui existe entre des styles ou choix personnels et des contraintes d'ordre institutionnel et culturel. Il conduit enfin à reconsidérer les philosophies et traditions éducatives sous-jacentes aux politiques linguistiques éducatives nationales et à leur traduction dans les manières de faire.

1.2. Concepts mobilisés

Une telle perspective de recherche initialement orientée sur les dimensions culturelles de l'enseignement-apprentissage des langues conduit inévitablement à manier et à clarifier la définition des concepts de situation éducative et de contexte, ce dernier étant hautement polysémique. Nous partons du principe que la situation éducative, à mettre en relation avec le « fait d'éducation » (Mialaret, 1976), renvoie à la situation canonique de transmission et d'appropriation de connaissances et de compétences. Elle peut prendre une coloration spécifique et variée selon les contextes dans lesquels elle s'inscrit. Nous nous inspirons en l'occurrence de l'analyse de Dabène, Cicurel, Laura-Hamid et Foerster (1990) pour souligner que ces contextes d'enseignement des langues, situés dans un contexte culturel plus large, peuvent varier et faire varier la forme que prend la situation éducative, selon le lieu, l'institution ou l'époque. Le contexte en question, marqué de la sorte tant par les acteurs de l'enseignement-apprentissage que par les conditions externes, revêt une multiplicité de possibles, favorisant l'apparition de variations en didactique des langues en l'occurrence.

Face aux situations éducatives diversifiées, déclinées dans des contextes variés d'enseignement des langues, ce sont en premier lieu les dimensions culturelles de l'enseignement des langues qui ont été identifiées (Beacco, 1990) avant d'aboutir aux notions de culture éducative, de culture didactique et de culture linguistique (Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique, 2005). Dans le cadre de notre thèse, nous avons souhaité apporter certains approfondissements indispensables dans la définition de ces notions. A l'instar de Cortier (2005), nous considérons que la culture didactique constitue un sous-ensemble d'une culture éducative. Cette dernière désigne très précisément :

« un ensemble de représentations et de manières de faire relatif à l'acte de transmission et d'appropriation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être au sein d'une société donnée. » (Djiecheu, 2011 : 18).

Une culture didactique, selon nous, renvoie ainsi à :

« l'ensemble des principes théoriques et manières, d'une part, d'enseigner, de former et, d'autre part, de s'approprier les savoirs liés aux disciplines d'enseignement au sein d'une société donnée. Elle est associée à la culture éducative en termes de finalités de la méthodologie d'enseignement de référence et des relations pédagogiques au sein de la classe tout en étant caractérisée par des principes spécifiques de structuration des apprentissages » (Djiecheu, 2011 : 19).

Les cultures d'enseignement et d'apprentissage constitueraient ainsi des composantes d'une culture didactique. En outre, l'enseignant de langue forge son répertoire didactique à partir d'une culture didactique dont il est imprégné et qui lui sert de modèle auxquels s'adjoignent des choix personnels. L'ensemble de ce répertoire didactique de l'enseignant construit notamment au gré de son expérience d'apprenant et d'enseignant en formation initiale désigne (Cadet et Causa, 2005 : 164) « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre à un public donné les savoirs sur la langue cible ».

Dans la mesure où nos réflexions portent sur la didactique des langues, le concept de culture du langage représente un autre versant à prendre en compte dans ce type de recherche. Il désigne l'ensemble des représentations et pratiques culturellement marquées en ce qui concerne l'usage d'une langue cible. Nous considérons qu'il englobe les concepts de cultures linguistiques, métalinguistiques et discursives. Les cultures métalinguistiques se fondent sur des savoirs métalinguistiques et désignent les manières culturelles de concevoir la description d'une langue, les représentations et savoirs savants ou ordinaires sur les langues. Les cultures discursives renvoient aux usages ou pratiques de la langue maternelle toujours d'un point de vue culturel. Les pratiques langagières sont appréhendées en tant que pratiques culturelles à l'instar d'une ethnographie de la communication. Elles se caractérisent par les formes que prennent les productions et conduites orales et écrites, les normes diffusées, partagées et reproduites

concernant la langue maternelle, largement consolidées en contexte scolaire mais sans exclusive.

1.3. Terrain et méthodologie de recherche

Nous avons choisi d'orienter nos travaux de recherche sur le Canada qui présente l'intérêt de faire se côtoyer deux langues officielles, le français et l'anglais et une philosophie politique marquée par le multiculturalisme et des migrations développées. Nos travaux de recherche impliquent la prise en compte des problématiques sociolinguistiques et identitaires propres au Canada, dans la mesure où parler de culture éducative revient à se poser la question de ce qui est commun et partagé ou non dans les conceptions et manières de faire, inscrites dans un contexte officiellement bilingue et multiculturel.

Le corpus de données que nous avons pu constituer s'est appuyé autant sur une recherche documentaire que sur une enquête de terrain en vue d'une analyse comparée. Nous avons ainsi recueilli et analysé des textes officiels ou programmes d'enseignement des langues secondes qui se situent en macrocontexte et fournissent une vue large sur les orientations que souhaitent donner les institutions éducatives canadiennes à l'enseignement des deux langues officielles non seulement en termes de contenus, de rapport aux savoir langagiers mais aussi en termes de relation pédagogique, selon des finalités clairement affichées.

Nous avons réalisé par ailleurs des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants de français langue seconde (désormais FLS) et d'anglais langue seconde (désormais ALS). Pris dans leur singularité et leur complexité, les 11 discours d'enseignants recueillis, dans le cadre de ces types d'entretiens menés en langue française constituent des données empiriques pertinentes pour saisir ce déjà-là que sont les cultures éducatives. Il s'agissait surtout d'opérer une analyse comparée de ces témoignages s'inscrivant dans deux environnements bien spécifiques, l'Ontario et le Québec, pour recueillir respectivement des témoignages sur l'enseignement de l'ALS et du FLS. Le Québec étant emblématique de la francophonie au Canada constitue le terrain adéquat pour appréhender l'enseignement du FLS tel qu'il est vécu par les enseignants. La province de l'Ontario, la plus peuplée du Canada, à dominante anglophone participe de la représentativité de l'enseignement de l'ALS dans un contexte canadien anglophone. Il s'agissait de conduire les entretiens en traversant des considérations macrostructurelles et microstructurelles qui ont trait dans l'ensemble à la méthodologie d'enseignement de référence des enseignants, à leur conception de l'espace classe, à leurs représentations sur l'enseignement apprentissage des langues.

2. Résultats de la recherche

Les différents discours recueillis et les analyses comparées nous ont fournis des clés pour saisir les spécificités en matière d'enseignement des langues secondes qui ont cours sur le territoire canadien. Ce type de données a en effet permis de montrer qu'il est possible de dégager des manières de faire spécifiques relatives à l'enseignement des langues secondes en croisant des discours officiels, des discours procéduraux de manuels et des discours sollicités dans le cadre d'entretiens semi-guidés. De la méthodologie à la pédagogie de la classe de langue seconde, les conceptions et manières de faire identifiées potentiellement caractéristiques de cette culture éducative et didactique se fondent de manière insistante sur la prise en compte de l'expérience de l'apprenant associée aux multiples dimensions de son vécu. Dans cette perspective visant une conception transdisciplinaire des savoirs sur les langues, il s'agit pour les enseignants canadiens de mettre en application en classe une conception holiste de l'apprenant par la collaboration entre participants, l'apprentissage et la mise en œuvre de stratégies permettant de mener à bien un projet pour apprendre la langue cible.

Plus précisément, si l'on observe plus en détail le corpus de discours d'enseignants de FLS et d'ALS canadiens, émerge un certain nombre de caractéristiques communes dans les représentations et manières de faire. Les termes utilisés par les enseignants oscillent entre approche « communicative-expérientielle », « holisme-humanisme » pédagogique et conception « collaborative » de la relation pédagogique. Le discours de Baptiste¹, l'un des enseignants, évoque avec insistance une approche communicative et « collaborative » (l. 30-37²) :

« je suis très très très approche communicative et approche collaborative depuis plusieurs années (...) je ne fonctionne que de cette façon-là peu importe le type de cours que je donne que ce soit un cours de communication orale ou même un cours d'écrit »

La volonté d'adjoindre de « l'expérientiel » et du « collaboratif » au « communicatif » souligne que nous avons ainsi affaire plus précisément à des enseignants qui gèrent à la fois une imprégnation des fondamentaux de l'approche communicative et une certaine distance volontaire par souci de « liberté » et d'« adaptation » à leur perspective pédagogique qui se veut elle-même adaptée aux contextes et publics cibles d'enseignement. En ce sens, lorsque l'approche communicative se trouve envisagée comme fondement des pratiques d'enseignement, sa description ne s'effectue guère de manière uninominale. On

¹ Par souci de confidentialité, les prénoms ont été modifiés

² Ces lignes correspondent aux lignes dans les transcriptions des entretiens

peut en effet citer notamment les propos de Louis qui évoque une « approche communicative expérientielle » (1.41-46) lui permettant de « contextualiser son enseignement ». Les témoignages des enseignants soulignent l'importance accordée au fait de « contextualiser son enseignement » par la prise en compte autant des éléments constitutifs de la classe de langue cible que des contextes d'usage de la langue cible.

Les entretiens ainsi menés auprès des enseignants placent ces derniers dans une posture rétrospective et synthétisante sur leur pratique d'enseignement. La trame du questionnaire leur fournit en elle-même les éléments constitutifs des contextes dans lesquels ils ont été amenés à enseigner, ce que l'on pourrait nommer pour ainsi dire le « contexte source ». Dans cette posture réflexive rétrospective ou *a posteriori*, ils reviennent de manière générale sur des éléments allant du macrostructurel - le pays, la province les politiques linguistiques éducatives, les méthodologies - , le meso-structurel à savoir l'institution, l'établissement d'enseignement - et le microstructurel autrement dit la classe de langue, les acteurs de l'enseignement-apprentissage, les aspects personnels, biographiques, psychologiques, les aspects culturels avec leur répertoire didactique. (Sauvage Luntadi et Tupin, 2012).

Il s'agit également d'une posture synthétisante car ils ne reviennent pas sur une séance d'enseignement spécifique mais s'efforcent de proposer une vue globale de leur pratique d'enseignement. La description de cette dernière mêle vision rétrospective et vision prospective par l'expression de leurs aspirations vis-à-vis des stratégies d'apprentissage, la description du cours de langue idéal ou encore l'image du rôle de l'enseignant. L'enseignant devient dans ce cas à la fois acteur et observateur du contexte source dont il rend compte. Son discours et son double regard portent autant sur des composantes canoniques du contexte didactique que sur ses spécificités culturelles, sa singularité liée aux représentations et manières de faire des acteurs de l'enseignement. Ces différentes postures des enseignants ont fait déboucher notre réflexion sur les éléments constitutifs d'un contexte didactique, sur la capacité d'un enseignant à appréhender et penser la complexité d'un contexte didactique donné et sur le rapport de l'enseignant vis-à-vis d'une didactique contextualisante.

3. La didactique contextualisée ou contextualisante : débats et écueils autour d'une mise en œuvre

Aborder la notion de didactique contextualisée exige un certain nombre de précautions tant elle conduit à envisager simultanément plusieurs strates et angles d'approche, tant au niveau purement définitoire que dans sa mise en pratique. Dans le cadre des débats qui ont porté sur l'idée d'une « contextualisation » des

pratiques d'enseignement, le vocable « contextualisé » est privilégié par Blanchet (2016). De notre point de vue, ce vocable renvoie davantage à un résultat, le produit d'un processus que nous distinguons d'une didactique qui serait « contextualisante », ce choix de formulation insistant davantage, sur une aspiration, une didactique qui se veut en mouvement, en recherche d'adaptation. Nous proposons de revenir sur les éléments du débat afin d'apporter quelques clarifications sur notre postulat.

3.1. Débat sur les notions et la démarche de contextualisation

Une perspective de contextualisation sous-tend l'idée de ce que nous nommons un « contexte cible » qui fait précisément l'objet d'une analyse en vue d'une adaptation des pratiques d'enseignement en classe. L'acte de contextualisation implique également en amont de clarifier la manière dont le contexte cible va être envisagé, le cadre qui va être adopté, à savoir autant le niveau didactologique que le niveau de l'intervention didactique. Nous partageons le point de vue de Blanchet qui rappelle à juste titre (2016 : 9) :

« Il me semble fondamental que le choix de ce qui constitue le contexte soit explicité dans la démarche de recherche et/ou d'intervention, notamment les critères selon lesquels on sélectionne *consciemment* ce qui fait contexte et ce qui reste hors contexte. J'insiste sur le fait qu'il doit s'agir, je crois, d'un processus réfléchi. *Contextualiser* ne se limite pas à « mettre en contexte », c'est-à-dire à (re)situer un phénomène ou un ensemble de phénomènes dans un contexte donné, qui lui reste extérieur, dont on l'a extrait et dans lequel on le réinsère éventuellement après observation. *Contextualiser*, c'est « mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de *contexte*, c'est-à-dire de paramètres efficaces mais qui ne sont pas au centre de la focale . »

A cette démarche consciente et clarificatrice, s'ajoute, de notre point de vue, le bagage expérientiel dont est porteur le chercheur en didactique des langues ou l'enseignant de langue qui, lorsqu'il adopte cette posture observante, est également marqué par l'expérience de contextes sources - ou contextes ressources - qui ont nourri sa manière de les appréhender et, partant, son répertoire didactique. Par ailleurs, à l'instar de Blanchet, nous considérons que la démarche de contextualisation invite par principe à adopter de manière indissociable une posture observante et analytique et une posture d'intervention didactique. Ceci a trait aux principes fondamentaux du champ disciplinaire que constitue la didactique des langues. L'enseignant sans être forcément chercheur en didactique des langues, peut être amené à mettre en oeuvre son observation, son analyse et sa réflexivité, soit spontanément, de manière ordinaire dans le cadre de sa pratique, soit de manière stimulée dans le cadre d'entretiens semi-guidés comme ceux que

nous avons réalisés au Canada ou encore dans le cadre d'une formation initiale. Le risque de figement, de réification liées à une trop forte catégorisation du contexte et qui conduirait en aval à l'effet inverse, constitue le deuxième aspect soulevé notamment d'une part par Castelotti (2014) et, d'autre part, par Debono et Pierozak (2015). Se pose dès lors la question de la recherche d'un juste milieu dans la démarche contextualisante entre insuffisance de prise en compte du contexte cible et applicationnisme excessif fondé sur des critères par trop réducteurs.

En tenant compte de ces éléments, un contexte éducatif et didactique se doit d'être abordé dans toute sa complexité, marquée notamment par le fait que l'enseignant est à la fois observateur et participant du contexte en question. En ce sens, il fait forcément bouger les lignes de la dynamique de la classe de langue. Qui plus est, les recherches en didactique des langues ont désormais très largement déconstruit l'idée selon laquelle l'action enseignante se réduirait à un ensemble de routines pédagogiques, adaptable à toute situation didactique inscrite dans un contexte bien précis. L'intervention de l'enseignant repose sur un ensemble complexe et dynamique qui structure son répertoire didactique.

In fine intégrer une démarche contextualisante dans le programme de formation d'enseignants de langue demande à familiariser ces derniers avec une réflexivité fine sur les contextes, une posture d'analyste, de chercheur - parmi les diverses compétences professionnelles attendues chez un enseignant en exercice ou à venir - ceci en se positionnant au-delà du schéma général des éléments du contexte didactique.

3.2. Les écueils de la contextualisation

Dans le cas d'une formation d'enseignants, cette démarche contextualisante s'inscrirait *de facto* dans un dispositif de formation s'appuyant sur un modèle de type réflexif dans lequel savoir enseigner revient à savoir réfléchir sur sa propre pratique, ceci conduisant l'enseignant à acquérir ou à entretenir tout au long de son activité une posture de praticien réflexif autonome.

Elle convoque ainsi la question de la planification d'un parcours d'enseignement et du degré d'adaptation et de réadaptation dont l'enseignant devra faire preuve. Elle suppose d'une part, en amont, pour ce dernier de se fonder sur les informations de base dont il dispose sur le contexte cible pour concevoir son curriculum et d'autre part, en aval, de réajuster sa pratique. Elle fait appel dès lors, et en particulier chez un enseignant déjà en exercice, à plusieurs ressources croisées. Ces dernières peuvent être de type rétrospective, l'enseignant s'appuyant sur son expérience et les différents contextes didactiques d'enseignement qu'il a expérimentés. Elles peuvent être liées à ses aspirations qui renvoient à la classe

idéale, théorique que pourrait attendre l'enseignant de manière générale. Elles peuvent être enfin de type prospective - la manière dont l'enseignant se projette la classe dont il s'occupera.

Outre le risque de réification du contexte cible, une démarche contextualisante peut se heurter à un autre écueil majeur, celui d'un trop plein d'adaptation de l'action enseignante qui viendrait faire perdre de vue un fil conducteur, une clarté et une cohérence dans le parcours didactique et ses objectifs et à terme nuirait à l'efficacité de l'enseignement. Face à ces potentielles difficultés, Blanchet (2016 : 10) prône à juste titre l'élaboration de stratégies didactiques et pédagogiques qui contextualisent de manière « complexifiante », mais sans en préciser cependant les contours. Comme le rappellent Debono et Pierozak (2015 : 6) malgré ces écueils, une didactique « diversitaire » ne peut faire l'impasse sur la catégorisation du contexte cible.

Dans cette perspective appréhender la contextualisation et la diversité en didactique des langues revient à rechercher un équilibre constant. C'est en cela, de notre point de vue, que la démarche peut être définie comme « complexifiante ». Elle revient à mettre en œuvre une approche mêlant une base stable, un contexte cible potentiellement prédictible dans ses éléments car il s'agit de tout de même de poser un repère ; et une déplanification à prévoir tout en conservant une ligne directrice didactique cohérente. En ce sens, il s'agit de poser un repère, un aiguillon qui ne soit pas enfermante mais aboutissant à une réponse idoine vis-à-vis d'un besoin spécifique pour la classe de langue. Des projets de recherche de grandes envergures tels que le projet CECA - « Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissages » - (Carette, Carton, Vlad, 2012) ont montré qu'étaient possibles, en réunissant des chercheurs et des enseignants, un recueil et une analyse de données comparatives sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère et seconde dans des contextes nationaux divers, avec toutes les limites que peut comporter ce type de projet de recherche. Dans ce souci de disposer de données factuelles provenant de plusieurs sources à croiser, il s'agissait, autant que faire se peut, de rendre compte de la complexité des cultures d'enseignement et d'apprentissage à l'échelle nationale, à l'échelle des établissements scolaires et de la classe de langue. Une partie des questions constituant le protocole de recherche viennent croiser nos propositions de critères d'analyse d'un contexte cible donné.

3.3. Éléments constitutifs : appréhender un contexte cible via une grille d'analyse

Les éléments constitutifs de ce que serait une grille d'analyse de contextes didactiques donnés ne sauraient se suffire à eux mêmes et demandent à adopter

une posture spécifique pour éviter toute forme de réification. A ce sujet Castellotti (2016 : 122) invite en l'occurrence à prendre en compte le croisement d'une diversité d'éléments et à les envisager de manière large, dynamique, dans leur ampleur, de manière holistique. C'est cette posture que nous souhaitons adopter, l'appréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage des langues inscrites dans des contextes spécifiques représentant, selon nous, un moyen et non une fin pour saisir la richesse et la complexité de la didactique des langues, que l'on soit chercheur ou enseignant de langue.

Dans cette perspective les éléments constitutifs d'une grille d'analyse de contextes didactiques ne sauraient être envisagés de manière compartimentée mais dans leur croisement constant de manière verticale et horizontale à plusieurs échelles (figure 1.) Ils concerneraient les fondamentaux que sont : les acteurs ou participants, l'objet à enseigner en l'occurrence la langue cible, la manière et les moyens à disposition pour mener à bien l'apprentissage, le lieu, la période et la durée de l'apprentissage. Outre l'interconnexion entre ces différents paramètres, la démarche complexifiante que Blanchet appelle de ses vœux équivaut nécessairement à une analyse fine plus détaillée de ces critères généraux.

Ainsi les acteurs de l'enseignement-apprentissage, enseignants comme apprenants de la langue cible, peuvent être marqués par des éléments qui ont trait à leurs représentations métadidactiques, leur répertoire didactique forgé de manière ordinaire ou constituée, leur parcours biographique, leur biographie langagière, leur style pédagogique, leur expérience des institutions scolaires, leur expérience de l'altérité sociale et éducative, leur disposition psychologique vis-à-vis de l'apprentissage, leur milieu social d'origine, leur âge, la langue d'usage des interactants et la définition qui s'ensuit du contexte hétéroglotte ou homoglotte.

Ces acteurs s'appuient sur des formes, des moyens, des outils ou supports. On s'intéresse en l'occurrence à la méthodologie ou approches de références constituées ou ordinaires, aux stratégies d'apprentissage à transmettre, à la structure des séquences et séances, à la manière d'évaluer (sommativ, certificative, le type de notation), à la place donnée à l'écrit, à l'oral, à la grammaire, au coût de l'apprentissage, au matériel à disposition (ordinateur, tableau numérique, manuel), au présentiel, à la classe hybride ou inversée, notamment.

Les objectifs d'apprentissage sur objectifs généraux ou spécifiques croisent la dimension temporelle, relative aux rythmes scolaires, au calendrier à respecter, au temps de congé, à la durée de l'apprentissage, à la période et fréquence des évaluations. Concernant le terrain, du niveau macrostructurel au niveau microstructurel, il a trait autant au pays, à la région ou la ville qu'à l'établissement d'enseignement jusqu'à la classe de langues régie par des directives, des règles, des programmes, une organisation spécifique de l'espace classe.

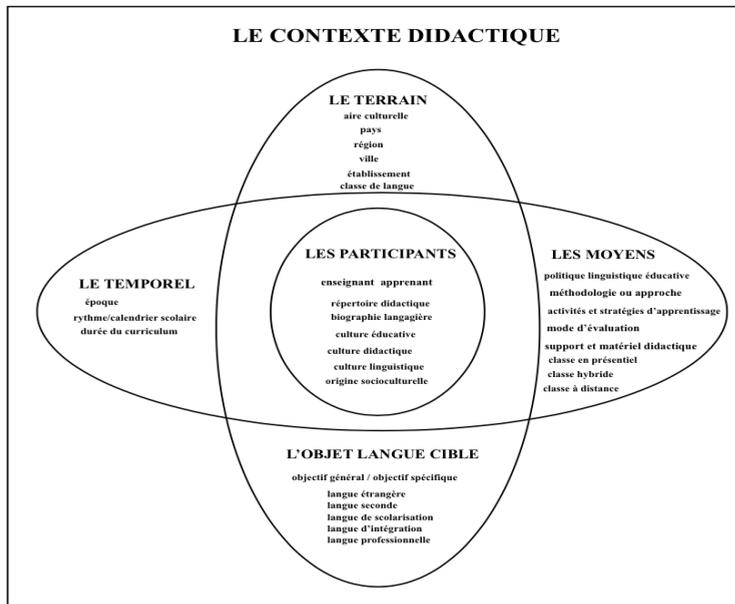


Figure 1. Dynamique des éléments constitutifs du contexte didactique

L'appréhension
et le
questionnement
vis-à-vis du
contexte

didactique cible en vue de l'élaboration d'un curriculum ou de la préparation matérielle, organisationnelle et psychologique de l'enseignant conduit dès lors à expérimenter quatre étapes ou postures bien précises qui s'entrecroisent, à savoir le fait :

- de s'inspirer d'une expérience passée, d'un contexte source ;
- d'identifier et questionner les paramètres généraux mentionnés précédemment concernant les acteurs, le lieu, le temps, les objectifs et les moyens, de caractériser les détails du contexte ;
- d'avoir conscience de ses propres croyances et de leurs interférences dans l'analyse de ces contextes ;
- de planifier mais aussi de se préparer à replanifier le curriculum tout en conservant un fil conducteur.

Dresser une typologie exhaustive de contextes potentiels d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et seconde, notamment en didactique du FLE/FLS s'avérerait une entreprise vaine. Toutefois, les paramètres de ces

contextes que nous proposons de questionner ont le mérite de proposer de premières clés pour oser aborder de manière complexifiante et sans crainte d'une réification, la complexité des situations d'enseignement des langues qui provient du fait que les phénomènes et actions éducatives sont fort peu étanches à d'autres phénomènes dont les disciplines connexes apportent un éclairage salutaire et indispensable. Les pistes que nous proposons ne demandent qu'à être approfondies à l'aune de travaux de recherches utiles à terme pour la formation d'enseignant de langues dans le cadre de possibles recherches-actions.

Conclusion

Plus que jamais, la didactique des langues est un champ disciplinaire marqué par la complexité et les pratiques des enseignants de langues en sont le reflet, puisque l'enseignement peut disposer à la fois d'une posture d'acteur et d'analyste des contextes d'enseignement auxquels il est potentiellement confronté. C'est cette posture réflexive face à la complexité et la spécificité culturelle que nous avons suscité chez les enseignants canadiens via les entretiens semi-guidés.

Forcément ancré dans un contexte, inscrit dans une réalité bien précise, ne pouvant être envisagée hors sol, l'enseignement des langues comme bon nombre de pratiques pédagogiques demandent à la fois une précision, un cadrage et une souplesse allant de la planification jusqu'à sa mise en oeuvre en classe de langue. Il nous apparaît dès lors que toute formation initiale et continue ne peut être exempte d'une analyse très fine des terrains d'enseignement des langues, notamment marqué par leur spécificité culturelle permettant aux (futurs) enseignants d'être analystes et praticiens, caractéristique de cette identité professionnelle. Avec cette grille, il ne s'agit nullement de poser des normes mais davantage d'ouvrir des portes, de fournir des clés d'analyse pour appréhender les contextes dans leur diversité, permettant aux enseignants de forger et mener un apprentissage qui leur apparaît le plus efficace possible pour leurs apprenants.

Références bibliographiques

BEACCO, J.-C. 1990. « *L'intervention didactique et les variables culturelles* ». In : Beacco J.-C. et D. Lehmann. Dir. *Publics spécifiques et communication spécialisée, Recherches et applications, Le français dans le monde*, p. 8-16.

BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL C., VERONIQUE D. (Dir.), (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF.

BLANCHET, P. 2016. « *Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat* », *Contextes et didactiques*. En ligne.

CADET, L. CAUSA, M. 2005. « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale ». In : BEACCO J.-C. et al. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, p.159-181. Paris, PUF.

CARETTE, E. CARTON, F. VLAD, M. Dir. 2011. *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble, PUG.

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. Actes du colloque international *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, p. 111-124. Paris, Université Paris Sorbonne/FIPF.

CORTIER, C. 2005. « *Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures* ». *Études de linguistique appliquée*, n° 140, p. 475-489.

DABENE, L., CICUREL, F. LAURA-HAMID, M.-C. FOERSTER, C. 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Collection. LAL. Paris, Crédif. Hatier-Didier.

DEBONO, M. et PIEROZAK, I. (2015). « *Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia* ». *Les cahiers de l'ACEDLE*, 12 (1), p.23-53.

DJIECHEU, Y., (2011). *Cultures éducatives et traditions d'enseignement des langues officielles au Canada : analyses de textes officiels, de manuels et de témoignages d'enseignants en Ontario et au Québec*. Paris, Université Sorbonne Nouvelle.

MIALARET, G., (1976), *Les Sciences de l'éducation, Collection Que sais-je ? n°1645*. Paris, PUF.

SAUVAGE LUNTADI, L. TUPIN, F. (2012). « *La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage* ». *Phronesis*, 1(1), 102-117.