

Philippe BLANCHET  
Laboratoire Plurilinguismes, Représentations, Expressions  
Francophones (PREFics EA 4246)  
Université Rennes 2, Bretagne, France

## La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques

### **Résumé :**

Ce texte propose des définitions aussi claires et précises que possibles des concepts clés pour une approche sociodidactique et/ou contextualisante en didactique des langues. Il insiste surtout sur les relations de continuité et de réciprocité entre sociolinguistique et sociodidactique, et sur le concept de contextualisation.

### **Abstract:**

This text proposes definitions, as clear and precise as possible, of the key concepts for sociodidactical and/or contextualising approach in didactics of languages. It insists above all on the relationships of continuity and reciprocity between sociolinguistics and sociodidactics, and on the concept of contextualisation.

## Le continuum sociolinguistique-sociodidactique

Michel Dabène et Marielle Rispaïl (2008) ont présenté en ces termes l'émergence dans les années 1990 d'une recherche en *sociodidactique* nommée comme telle :

Ces recherches se caractérisaient par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque 'langue maternelle' et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement.

Il s'agit de reconfigurer la problématisation des questions didactiques en les pensant comme des situations sociales et plus précisément sociolinguistiques (surtout en didactique *des langues*) inscrites dans le continuum des dynamiques sociales et sociolinguistiques perçues et vécues par l'ensemble des acteurs concernés. Dès lors, on étudie dans une sociodidactique des langues les pratiques et représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la classe et de la situation scolaire car elles sont en continuum (ce qui n'exclut pas des contradictions et des tensions) avec les pratiques et représentations qui fonctionnent dans l'institution et les situations éducatives — qu'ils s'agissent de celles des apprenants ou des enseignants, mais également des parents, des formateurs et inspecteurs, des concepteurs et auteurs de programmes et de manuels, des décideurs institutionnels et politiques, etc. On envisage ainsi la complexité (au sens de « conjonction », cf. MORIN, 1977-2004 ; MORIN, 2004) des dynamiques sociolinguistiques globales, éducatives, didactiques, scolaires : depuis les politiques et idéologies linguistiques transversales jusqu'aux aspects glottopolitiques et microdidactiques des interactions et autres activités en classe, sans disjonction de l'ensemble.

Cette perspective sociodidactique (terme formé sur l'exemple de *sociolinguistique*) est justifiée par trois raisons principales :

a) la nécessité d'afficher et d'affirmer cette perspective scientifique à la fois théorique et méthodologique par rapport à des recherches en didactique (sans préfixe) qui ne prennent pas toutes en compte de façon approfondie (voire pas du tout) les dimensions sociolinguistiques et plus largement sociales ;

b) la nécessité de s'appuyer en didactique des langues sur une théorie de « la langue » ou, mieux, du linguistique afin de définir l'objet de cette didactique, et, en l'occurrence, l'affirmation d'une théorie de type sociolinguistique du linguistique ;

c) la nécessité de ne pas dissocier la recherche en didactique (ou didactologie) des interventions sur le terrain didactique, soit par les modalités de la recherche (type recherche-action) soit par les effets sociopolitiques de la recherche (intervention pour former des enseignants, élaborer des programmes et manuels, modifier le système éducatif, etc.).

Le concept de *variation* ou, autrement dit, d'hétérogénéité à la fois didactique, linguistique et sociale, est placée au centre de l'approche sociodidactique comme il est au centre de la sociolinguistique. Il ne s'agit pas pour autant d'une perspective développée très récemment, car elle poursuit les travaux développée sous d'autres étiquettes, entre sociolinguistique et didactique, par l'école de Rouen dans les années 1980 (MARCELLESI, ROMIAN et TREIGNIER, 1985), puis notamment Louise DABENE (1994) qui a mis depuis longtemps l'accent sur ces phénomènes dans son ouvrage précurseur.

## Contexte et contextualisation<sup>1</sup>

La notion de contexte est centrale dans les recherches en sociolinguistique et en sociodidactique. C'est une notion interprétable et utilisable de façons extrêmement variées, contradictoires, ambiguës. Il m'est apparu important (et on n'a pas manqué de m'interpeler très justement en ce sens), puisque j'en fais une question centrale, définitoire, d'une approche sociodidactique (BLANCHET et CHARDENET, 2011 ; BLANCHET et

---

<sup>1</sup> Ce texte est une version remaniée du chapitre 3.3.15 dans BLANCHET, 2012, p. 170-172.

RISPAIL, 2011) et bien sûr sociolinguistique (BLANCHET, 2012) de passer de cette notion floue à un *concept* explicite et précisément défini, non seulement sur le plan théorique mais également sur le plan méthodologique.

On constate en effet aisément qu'on la trouve aussi dans d'autres approches théoriques et méthodologiques, par exemple en ethnométhodologie (avec un sens fortement situationniste) ou, à l'inverse, en structurilinguistique, où le sens en est réduit à des co-occurrences linguistiques (dans le *contexte* d'un syntagme par exemple, qui n'est qu'un *co-texte*).

### Usages scientifiques de la notion de contexte

Ainsi, à travers son contenu notionnel vague, le « contexte » est utilisé en SHS selon une gradation que j'analyse en six échelons très différents :

a) usage zéro : approche artificielle décontextualisée de type expérimental de type « toutes choses égales par ailleurs » ;

b) usage proche de zéro : on pose qu'il y a un contexte donné mais on n'établit aucun lien entre le contexte et « l'objet » ;

c) usage référentiel allusif : on pose qu'il y a un contexte donné mais on pense qu'il y a trop de variables pour qu'on les prenne en compte ;

d) usage explicatif indirect : on établit un choix de variables corrélées, souvent de façon causale et quantitative, entre un contexte donné et l'objet étudié ;

e) usage interprétatif indirect : on construit un contexte en jouant sur une diversité des focales (zooms avant et zooms arrières) et d'interprétations possibles selon chaque focale ;

f) usage interprétatif direct : on intègre et on mobilise un certain contexte explicitement construit et explicitement mobilisé dans la construction des significations, c'est-à-dire dans l'interprétation des phénomènes étudiés.

Dans le cadre épistémologique (pensée complexe ; socio-constructivisme ; démarche interprétative impliquée, cf. BLANCHET, 2012), c'est le niveau f, où la notion devient un concept organisateur de l'interprétation, que je retiens.

## Le phénomène étudié

C'est : « Ce sur quoi convergent les focales (le point de mire, ce qui est au centre de l'observation, ce sur quoi porte en priorité la recherche) ».

### La situation

Ce phénomène est observé dans des *situations* (sociolinguistiques ou plus spécifiquement didactiques). Une *situation* est :

Le réseau ponctuel d'interactions mutuelles directes entre des acteurs-locuteurs ici et maintenant lors d'une observation (participante).

### Le contexte

Le *contexte* est alors dans une recherche :

Ce vers quoi ou sur quoi ne convergent pas la focale / ce qui n'est pas au centre de la focalisation / ce depuis quoi on règle les focales (y compris le contexte du chercheur et de la recherche) mais qu'on fait néanmoins entrer dans le champ.

C'est donc une construction et non une donnée, car le contexte est doublement construit par rapport à la focalisation et par rapport au hors champ (le hors champ est ce qui n'est pas pris en compte). Il apparaît ainsi primordial que le choix ce qui constitue le contexte soit explicité dans la démarche de recherche, notamment les critères selon lesquels on sélectionne *consciemment* (autant que faire se peut) les phénomènes, les situations, les contextes, les hors champs.

### La contextualisation

Dans ce cadre, contextualiser ne se limite pas à mettre en contexte, c'est-à-dire à resituer un phénomène ou un ensemble de phénomènes dans un contexte qui lui reste extérieur, dont on l'a extrait et dans lequel on le réinsère après observation. Contextualiser, c'est plutôt :

Attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres

phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte (de paramètres contextuels efficaces) mais qui ne sont pas au centre de la focale.

### Processus et historicité

L'un des défauts fréquemment relevé dans les démarches contextualisantes est l'oubli ou la négligence des temporalités : on observe en synchronie (en tout cas dans la seule temporalité de la recherche) une image arrêtée. On transforme un processus en objet sans prendre en compte l'histoire, les expériences, les projets, des acteurs sociaux et de leurs rapports au(x) phénomène(s) observé(s)/interprété(s). La *contextualisation* porte sur les processus (d'où les suffixes *-iser*, *-isation*) et non sur un contexte « donné » qui ne serait qu'un simple décor.

### La contextualisation avant, pendant, après...

Dans les interventions sociolinguistiques et/ou sociodidactiques, la contextualisation est réalisée au moment de la recherche (état des dynamiques en cours, diagnostic) ainsi qu'aux moments successifs et rétroactifs de l'élaboration des interventions et de leur mise en œuvre effective suivie.

Une première grande dimension de la contextualisation dans l'intervention est que les « compétences linguistiques » sont des aptitudes à mobiliser des ressources sociolinguistiques et socioculturelles pour entrer en relation altéritaire, à réaliser des actes de langages et autres actions sociales, à co-construire des significations et du lien social. La connaissance et la compréhension de tel(s) contexte(s) et leur prise en compte, par exemple, pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages, pour y communiquer, sont alors primordiales.

Cela souligne que le très important travail de recherche en sociolinguistique — réalisé depuis quelques décennies au moins, sur les usages de l'hétérogénéité linguistique en contextes sociaux spontanés et ordinaires — doit conduire à un important travail de transposition didactique de ces connaissances : transposition des modalités culturelles d'interaction dans les contextes sociolinguistiques ciblés, transposition des modalités d'interactions interculturelles par la mise en contact de personnes de communautés différentes via une ou des langue(s)

partagée(s) à des degrés divers, transposition réelle et radicale de la notion de *compétence plurilingue et interculturelle*. Contextualiser, c'est comprendre, historiciser, diversifier, partager, c'est-à-dire l'opposé d'une standardisation de masse qui aurait pour seul critère le chiffre et pour seule valeur la rationalisation utilitaire (le pragmatisme au mauvais sens du terme). C'est une alternative à une standardisation hégémonique, déshumanisée et antisociale.

Mais il y a un grand pas à franchir, que beaucoup ne franchissent hélas pas, entre analyser la pluralité sociolinguistique et en transposer les résultats en actions glottopolitiques et didactiques anti-glottophobes (BLANCHET et MARTINEZ, 2010 ; BLANCHET, 2010).

Une seconde dimension, développée plus récemment, porte sur la contextualisation de l'intervention sur les dispositifs didactiques et plus largement glottopolitiques. On tente de répondre aux insuffisances communément admises des « placages » de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs...) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et s'avèrent mal adaptés. Pour cela, une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique est nécessaire. On tente également une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et probablement plus efficace, des acteurs glottopolitiques, des enseignants et des apprenants, en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation..., de la vie sociale, c'est-à-dire sur les significations variables qu'ils attribuent à aux comportements, aux discours, aux projets.

## Continuum et réciprocité

L'approche sociodidactique est une théorisation spécifique du didactique comme l'approche sociolinguistique est une théorisation spécifique du linguistique : ce n'est pas une sous-partie du champ qui se centrerait sur les aspects sociaux, c'est un point de vue social sur l'ensemble du champ, inscrit dans un

projet global scientifique et épistémologie. Cela n'exclut pas d'autres points de vue mais ne s'y juxtapose pas : à la rigueur on pourrait parler de *superposition* des points de vue sur la totalité du champ, ou, mieux, de tissage interdisciplinaire des points de vue là où c'est possible (car il y a bien sûr des contradictions irréductibles et irréconciliables entre certains points de vue sur le linguistique et/ou sur le didactique). Et ces deux approches/théorisations **socio-** sont inter-reliées de façon étroites (en d'autres termes elles construisent un même paradigme), y compris dans leurs orientations méthodologiques à dominante de terrain, ethnographique et interprétative.

Enfin, il est important de souligner la relation de réciprocité entre sociodidactique et sociolinguistique. La sociodidactique n'est pas une sociolinguistique appliquée. D'une part, en effet, chacune apporte des éléments à l'autre sur un continuum de recherche-intervention situé entre ces deux pôles. D'autre part, la sociodidactique a plutôt été élaborée par des didacticien-ne-s soucieux de dimensions sociales et donc sociolinguistiques que par des sociolinguistes investissant (à juste titre d'ailleurs le cas échéant) les terrains didactiques : qu'on pense à ces fondateurs(trices) que sont Ch. MARCELLESI, H. ROMIAN, M. et L. DABENE, M. RISPAIL (1998-2005), ainsi qu'aux travaux clés de S. CLERC (2011), de C. CORTIER (1998), d'A. DI MEGLIO (1997)...<sup>2</sup>

## Références bibliographiques

BLANCHET Philippe, 2010, « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique — contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », dans FEUSSI Valentin, EYQUEM-LEBON Mylène, MOUSSIROU-MOUYAMA Auguste et BLANCHET, Philippe (dir.), 2010, *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, Cahiers de Linguistique n° 35/2, 2009 [2010], p. 165-183.

---

<sup>2</sup> Moi-même me situant pleinement dans les deux pôles tout au long de ma carrière.

BLANCHET Philippe, 2012, *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, Rennes, PUR.

BLANCHET Philippe, (à paraître), « Normes et variations : comment écrire en tant que chercheur cohérent avec ses convictions scientifiques et éthiques ? », dans RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, et CASTELLOTTI Véronique. (éds), *Écritures de chercheurs*, Fernelmont (B), EME.

BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, AUF/Éditions des Archives Contemporaines.

BLANCHET Philippe et Martinez PIERRE (dir.), 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Emergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, AUF/Éditions des Archives Contemporaines.

BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, et ASSELAH-RAHAL Safia (dir.), 2009 [2008], *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF/Éditions des archives contemporaines, Paris.

BLANCHET Philippe et RISPAIL Marielle, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite “de terrain” », dans BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal/Paris, AUF/Éditions des Archives Contemporaines, p. 65-69.

CLERC Stéphanie, 2011, *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique*, Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Provence.

CORTIER Claude, 1998, *Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie. Politiques linguistiques et éducatives (1880-1914)*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2, 3 volumes.

DABÈNE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DABÈNE Michel et RISPAIL Marielle, 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », dans *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, 2008-1, Liège, p. 10-13.

DI MEGLIO Alain, 1997, L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de la production de documents didactiques entre 1974 et 1994, Thèse de doctorat, Université de Corte.

MARCELLESI Christiane, ROMIAN Hélène et TREIGNIER Jacques, 1985, « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière », dans *Repères* n° 67, p. 23-31.

MORIN Edgar, 1977-2004, *La méthode* (6 volumes), Paris, Seuil.

MORIN Edgar, 2004 [1990], *Communication et complexité, introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.

RISPAIL Marielle, 1998, Pour une socio-didactique de l'oral en situation multiculturelle : le cas de l'oral, Thèse de doctorat, Université Grenoble 3.

RISPAIL Marielle, 2005, *Plurilinguisme, Pratiques Langagières, Enseignement : pour une Socio-Didactique des Langues*, Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Rennes 2.