



De quelques impensés dans le distanciel formatif: “ distance ”, “ interaction ”, “ contextualisation ”

Isabelle Pierozak, Véronique Castellotti, Didier de Robillard

► To cite this version:

Isabelle Pierozak, Véronique Castellotti, Didier de Robillard. De quelques impensés dans le distanciel formatif: “ distance ”, “ interaction ”, “ contextualisation ”. Numérique et formation des enseignants de langue: pistes et imaginaires, Archives contemporaines, pp.49-62, 2016. hal-01239671v2

HAL Id: hal-01239671

<https://hal.science/hal-01239671v2>

Submitted on 16 May 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De quelques impensés dans le distanciel formatif : « distance », « interaction », « contextualisation »

Isabelle Pierozak, Véronique Castellotti, Didier De Robillard

EA4246 PREFics-DYNADIV, Université François Rabelais, Tours.

Résumé :

Nous nous interrogeons dans ce texte sur des notions clefs (« distance », « interaction » et « contextualisation » en particulier) dont les problématisations, peu débattues, sont ici repensées en termes phénoménologiques et herméneutiques.

Ce texte, à trois voix, associe réflexions philosophiques, historiques et / ou conceptuelles envisagées dans le cadre d'une recherche-intervention menée pour la FOAD. Celle-ci met en son centre l'altérité et la réflexivité, dans l'optique d'un qualitatif revisité, qui réinterroge la place laissée à la technique et celle faite aux signes interagis.

Mots-clés : distance, interaction, contextualisation, phénoménologie et herméneutique, FOAD, appropriation, présence, relation

1. Introduction

Pourquoi s'interroger aujourd'hui sur les notions clefs de « distance », « interaction » et « contextualisation », réputées réfléchies de longue date ? En effet ces notions ont été / sont au cœur de certaines évolutions en didactique des langues et des cultures (désormais DDL) en particulier (comme dans le cas le plus évident / récent de la contextualisation), et débordent de fait le distanciel formatif (notamment en DDL)¹. Que reste-t-il à penser, une fois réaffirmé l'intérêt de (re)prendre en compte ces notions pour un distanciel formatif, à « l'effet loupe », permettant de mieux mettre l'accent sur certains enjeux (par exemple pour ce qui concerne les dimensions symboliques de la « distance ») ? Et si, au contraire, cet effet loupe permettait surtout de réfléchir autrement des problématisations ayant donné lieu à des « friches intellectuelles » par excès de consensus ou d'impensés (ce dont témoigne sans doute exemplairement le statut fait à l'interaction en sociolinguistique et DDL) ?

Cette réflexion autre est ici mise en débats par une équipe – « Dynamiques et enjeux de la diversité » – mettant centralement l'altérité et la réflexivité en discussions, au plan scientifique, dans l'optique d'un qualitatif revisité (voir par exemple Goï 2012). Cette contribution à trois voix associe réflexions philosophiques, historiques et / ou conceptuelles repensées dans le cadre d'un programme de recherche regroupant plusieurs membres de l'équipe.

Ce programme régional de 3 ans, débuté au printemps 2013, est intitulé *FAire de la Distance un Atout : Constructions Qualitatives du Formatif Distanciel (FaDA : CQFD)*, et repose sur divers types de FOAD dans le domaine de l'enseignement / apprentissage du

¹ Ce générique se réfère à divers cadres formatifs incluant un enseignement / apprentissage à distance. Se trouvent ainsi considérés diverses catégorisations issues des communautés sociales / scientifiques (FOAD, e-learning, MOOC, formations hybrides, etc.). Dans les représentations communes, ce distanciel formatif présuppose un certain type de médiation technologisée (impliquant par exemple un accès à l'internet). Pour autant, dans la mesure où un enseignement / apprentissage se réalise toujours en partie à distance, il faudrait considérer que le générique « distanciel formatif » s'applique aussi à des médiations non perçues comme technologisées.

FLE/S, selon les institutions (non) académiques, les ancrages géographiques, et les objectifs formatifs considérés. Pour les quatre partenaires², ayant en commun de travailler avec un public adulte, à effectifs restreints et dans le cadre de formations majoritairement mises en place depuis peu, se pose ici de manière transversale la question de savoir ce qui fait distance (pour qui, pourquoi...). De manière générale, cette recherche-intervention souhaite :

- favoriser l'affiliation et la réussite des publics concernés ;
- dégager, de manière contrastive, des conséquences pour l'enseignement / apprentissage en présentiel ;
- réfléchir au distanciel formatif sous l'angle de ses usages – représentations – développements ;
- et enfin, développer une réflexion qualitative sur les présupposés épistémologiques, les tenants et aboutissants sociolinguistiques et didactiques, et les perspectives sociales et économiques des FOAD.

Au regard de ce dernier objectif en particulier, ce programme se singularise par rapport à d'autres recherches en ce qu'il ne vise ni l'élaboration « sociotechnique » de « dispositifs »³, ni la production de corpus outillés en vue d'exploitations diversifiées.

2. Présence *phénoménale* et sens

La question de la présence est centrale dans toute réflexion concernant les FOAD, le distanciel et plus largement, l'éducation et les sciences humaines en général (voir par exemple la « présence connectée » (Licoppe 2012)).

Les travaux majoritaires en FOAD, ont largement ignoré les courants qui ont pourtant réfléchi depuis très longtemps à la question de la présence : les démarches phénoménologiques et herméneutique (désormais PH⁴).

Il ne sera bien entendu possible ici d'évoquer que les aspects de ces courants qui concernent la question en débat, une fois qu'on aura rappelé la richesse et la diversité de ces courants, animés depuis un siècle par des personnalités intellectuelles de premier plan telles que E. Husserl, M. Heidegger, H.-G. Gadamer, M. Merleau-Ponty, P. Ricoeur, J. Derrida, E. Levinas, Ch. Taylor⁵. Nous ne pouvons qu'y renvoyer pour le détail et les arrière-plans. On lira cependant avec avantage, si nécessaire, un ouvrage tel celui de Hunemann et Kulich (1997), ou celui de Lyotard (2004) pour s'informer, mais également un certain nombre de textes de D. de Robillard pour l'exploration de l'articulation PH – sociolinguistique, sciences humaines.

Ces courants posent comme fondamentale la question de comprendre comment nous⁶ parvenons à nous rendre « présent(e)s », intelligibles, des choses *autres*, des humains

² A savoir, à Tours, l'EA4246 PREFics-DYNADIV, le département SODILANG, l'AFPP-ELS ainsi que l'IEFT, soit globalement une douzaine d'acteurs impliqués.

³ Les guillemets soulignent ici une orientation instrumentale, qui malgré des conceptions empruntant au paradigme de la complexité, simplifie une réalité toute orientée sur le faire au détriment de l'être, considéré dans sa principale dimension d'agent. La construction de cette réalité procède d'un choix que la dimension phénoménologico-herméneutique permet de questionner dans les enjeux qui le sous-tende.

⁴ « PH » sera librement utilisé comme adjectif et comme nom, au singulier ou au pluriel lorsqu'il s'agit d'en souligner la pluralité des courants.

⁵ Ces références sont très connues et bien diffusées, nous nous dispensons d'en donner les références, qui risqueraient de prendre une place certaine, assez inutilement.

⁶ Ce « nous » évite la forme longue « les êtres humains ».

autres, s'ils sont vraiment *autres*⁷. Comment parvenons-nous à nous mettre en relation avec elles : comment des êtres d'os et de sang peuvent faire sens d'êtres de cellulose et de chlorophylle (les plantes), comment pouvons-nous faire coexister dans notre univers, en le trouvant « naturellement » cohérent, pierres, girafes, huîtres, gluons, liberté, ou rats-laveurs ?

Les sciences humaines partent d'un « acquis » non démontré / -able, qui est que nous avons accès au monde, et donc que la seule question qui reste est celle du comment il est organisé. Au moins depuis R. Descartes mais on pourrait remonter à Aristote, on considère que ce « comment » est à l'image de mécaniques, de techniques. Cela conduit généralement à privilégier les aspects méthodologiques et technologiques, y compris dans les démarches de recherche elles-mêmes.

Les courants PH au contraire, en plaçant la question du comprendre et du sens au cœur de leur démarche se demandent plutôt : comment pouvons-nous entrer en *relation* avec les autres et en faire sens ?

Dès E. Husserl, la PH met en doute le recours principal à l'empirique, parce qu'il est trop pluriel, fuyant, évolutif, livré de manière parcellaire à nos sens :

La chose est comme un « même » qui m'est donné à travers des modifications incessantes et ce qui fait qu'elle est chose pour moi (c'est-à-dire en soi pour moi), c'est précisément l'inadéquation nécessaire de ma saisie de cette chose. [...] [J]e n'accède à la chose qu'unilatéralement, par une de ses faces, mais simultanément me sont « données » les autres faces de la chose, non pas « en personne » mais suggérées par la face donnée sensoriellement ; en d'autres termes, la chose telle qu'elle m'est donnée par la perception est toujours ouverte sur des horizons d'indétermination [...] (Lyotard 2004, pp. 20-21).

Pour l'observateur, le monde et les autres lui apparaissent comme un flux tourmenté, désordonné, chaotique, fragmentaire, de sensations insensées. La PH s'étonne donc de ce qui semble un allant de soi aux autres courants (positivisme, pragmatisme notamment⁸) : le recours principal à l'empirie est considéré comme irrationnel. La PH considère que si le monde apparaît comme fragmentaire, désorganisé, la réalité ne peut apparaître que si on comble, pallie les lacunes sensorielles, que si on compense les incohérences sensibles par un effort d'instauration d'un monde et des autres à partir d'une conscience qui met en œuvre l'affectif, l'imagination (voir. Goï dans ce même ouvrage), parce qu'il a besoin d'un monde sensé, pour lui en tout cas, pour pouvoir y agir, y vivre. Cette pulsion de sens existentiel, ou « jection » (façon de se projeter) constituerait un ferment indispensable du sens que nous faisons des autres. Pour les courants PH, la réalité est toujours *phénomène*, *phénoménale* : elle ne peut apparaître « empirique », « brute », dépourvue de toute humanité, puisqu'elle dépend de nos investissements non seulement cognitifs, mais tout autant sinon plus, existentiels, affectifs, imaginaires pour apparaître. Dans une perspective PH, il faut, certes, s'appuyer sur l'empirique donc, notamment, sur les signes, mais cela reste insuffisant, parce que l'empirique seul est voué à demeurer incohérent.

Partant, une autre ressource habituellement invoquée par les courants positivistes et pragmatistes se voit relativisée dans son utilité, à savoir les signes. En effet, les signes

⁷ S'ils le sont vraiment, ils devraient « échapper » à notre logique, et demeurer opaques à notre entendement, étrangers à nos univers, raison pour laquelle on désigne parfois des courants comme les philosophies du « tout autre ».

⁸ Cela regroupe donc la plupart des courants majoritaires actuellement dans les sciences humaines : interactionisme symbolique, ethnométhodologie, constructivisme-constructionisme, etc. Ces courants conservent tous un lien qualitativement important avec le positivisme, qui repose sur le contrôle du monde et des autres, qui est garant de leur scientificité comme de celle du positivisme.

ont une face empirique, qui n'échappe pas aux phénomènes ci-dessus : les signifiants, les signifiés, et le sens ne peut nous apparaître que de manière phénoménale, c'est-à-dire imprégnés de notre façon de nous projeter dans le monde à partir de notre historicité, et le sens des autres ne peut échapper à notre emprise involontaire sur lui par le biais de notre jectio vitale.

Par conséquent la présence des autres ne s'impose pas à nous « du dehors » pour en revenir à la question essentielle, mais dépend de notre présence à eux, de notre investissement dans une relation⁹ avec eux (*cf. infra*).

Ce qui permet de faire sens, c'est que, avec notre expérience (histoire culturelle, sociale, biographique...) et animés d'un projet de vie plus ou moins explicite, nous nous « projetons » dans la vie avec les autres, histoire et projet fournissant des éléments de sens de base permettant, en se combinant à des éléments matériels puisés dans le monde (notamment des signes échangés), de faire sens.

Les courants PH reconnaissent donc non pas une source de sens, mais deux. En plus du sens sémiotique, dont ils dégagent toutes les conséquences humanistes comme les autres courants, ils argumentent que *l'expérience est une source de sens fondamentale, ainsi que la projection (politique, éthique, puisqu'elle implique des autres) dans l'avenir*. Certes, ce sens n'est pas (en tout cas pas seulement ni prioritairement) rationnel, explicite, socialisé. Expérientiel, implicite, pas toujours rationalisable, il est souvent appelé « antéprédicatif ». Il constitue le ferment initial de sens qui rend possible le sens sémiotique, et, en tant qu'élément fondateur, travaille le sens explicite en permanence : c'est le sens du titre de l'ouvrage de C. Romano (2010) : *Au cœur de la raison, la phénoménologie* : la phénoménalité rend possible et influence en permanence la rationalité, qui n'en est jamais dissociable.

Cela signifie donc que les autres sont *autres* essentiellement parce qu'ils sont capables d'un *sens* fondamentalement autre que nous, qui nous est *étranger* et est susceptible de le demeurer (puisque'il est difficile d'y accéder, de le communiquer, de le mettre en débat, de le soumettre à analyse « publiquement »), et cela même s'ils communiquent avec nous avec des signes en principe partagés. Le sens sémiotique n'épuise donc pas tout le sens investi, compris. Lorsque nous nous rendons les autres présents, nous savons que cela n'implique pas nécessairement leur présence physique : cette dernière peut ainsi ne pas être plus importante que le reste de ce qui nous les rend présents. Tant la qualité que la quantité de signes échangés peut ne rien y changer : les *interactions* ne doivent donc pas être érigées en indicateur trop saillant de la présence, même si, indubitablement, elles en participent. Par ailleurs, elles sont toujours dotées de sens, *autre* par chacun, chercheur compris, la recherche étant une jectio non congruente à celle de l'enseignement, même quand il s'agit de recherche en didactique. Telles sont quelques-unes des conséquences de la conception de la présence comme présence phénoménale, qui met à nu certains impensés profondément enfouis actuellement dans la recherche en FOAD et dans les SHS plus largement. On verra développée *infra* la question de la relation, seulement esquissée ici.

Nous examinons donc cette question de la place des *interactions*, en particulier dans une perspective d'*appropriation* linguistico-culturelle.

⁹ Relation a ici un sens très large, qui englobe non seulement l'affectif, mais également le cognitif, l'imaginaire : tout ce qui fait que les autres et le monde ne sont pas quantité et qualité négligeables, et important pour nous.

3. L'interaction verbale, seule garante de la *présence* et de l'*appropriation* ?

La plupart des travaux sur les apprentissages numériques et la formation à distance accorde, sans plus de débat, une place importante à l'interaction (voir notamment en France nombre de publications des membres du réseau épalien, dont le sigle *Echanger pour Apprendre en Ligne* est particulièrement signifiant)¹⁰, avec par conséquent l'implicite non réfléchi que l'interaction serait une sorte de gage de présence mutuelle et, conjointement, d'appropriation des langues. Cette vision s'inscrit dans le cadre plus général du « mythe technico-culturel » de l'interactivité (par exemple chez Flichy, 1989), et pour ce qui concerne la DDLC, cette vision entre en synergie avec la perspective actionnelle¹¹.

Pour explorer cette question et cet « impensé didactique », nous avons commencé par effectuer quelques carottages dans l'histoire récente de la recherche en DDLC, afin de proposer quelques éléments pour essayer de commencer à *penser* le trajet de cette idée. L'objectif consiste à proposer quelques pistes pour expliciter sa cristallisation en doxa et voir comment on pourrait se positionner autrement, dans la perspective PH esquissée ci-dessus.

Il semblerait, au vu de ces carottages, que cet *impensé* l'était déjà quelques décennies auparavant. Ainsi, par exemple, Louis Porcher faisait déjà remarquer, il y a près de trente ans, que la capacité à s'inscrire dans des formes de communication sociales n'est en rien *garantie* par des formes d'apprentissage calquées sur les situations sociales « réelles » et il s'étonnait alors « qu'on n'ait pas encore atteint le stade même de la discussion : tout se passe comme si la question était réglée, ou comme si elle ne se posait pas. » (Porcher 1984, p. 81-82). Concernant la question des apprentissages numériques et le supposé « renouvellement » qu'elles permettraient, Arnaud Pelfrène expliquait déjà en 2000 que « le discours sur les nouvelles technologies sert souvent à masquer une sorte de pérennisation pédagogique. Bien souvent, plus les technologies sont nouvelles, plus la pédagogie est ancienne. » (Pelfrène 2000, p. 9).

Pourtant, la montée en puissance des travaux et des réflexions sur les apprentissages en ligne aurait pu (dû ?) être l'occasion de questionner, d'une autre façon, ces impensés qui émaillent les écrits en DDLC. Au lieu de s'en saisir comme d'une occasion heuristique pour approfondir des notions usuelles et interroger leur pertinence, on a plutôt cherché comment calquer au plus près ce qu'on valorise dans les formes d'apprentissage en présentiel, à travers la mise en œuvre de modalités interactives censées « transposer » ou « médier » les usages verbaux « réels ». On prend alors comme argent comptant le fait que la proximité physique, en particulier dans ses manifestations interactives, garantirait la présence aux autres, comme nous l'avons explicité ci-dessus, et on pose

¹⁰ Voir aussi chez Ollivier (2012) : « la CMO favorise l'enseignement / apprentissage des langues étrangères à travers l'interaction et la collaboration (Kitade, 2000), elle permet la mise en œuvre de nouveaux dispositifs d'enseignement et de nouveaux scénarios d'apprentissage grâce à l'adoption et à l'intégration dans la classe de langue d'outils flexibles et facilitant une interaction plus large entre un nombre croissant de participants (Lamy & Hampel, 2007), elle encourage une participation plus active et plus riche des apprenants (Kern, 1995). Ces bénéfices ne sont pas discutables. » (texte en ligne, paragraphes 17 et 18).

¹¹ Voir chez le même auteur précédemment cité : « Si toute communication - comprise comme action - et toute action en général est fondamentalement interactionnelle et effectuée sous contrainte relationnelle, la didactique des langues se doit de tenir compte de cette donnée et de proposer aux apprenants des tâches à effectuer au sein d'interactions sociales clairement définies au risque sinon d'en fausser la réalisation. Pourtant, cette dimension a, jusqu'à présent, été peu prise explicitement en considération, notamment dans la définition d'un des concepts phares de la perspective actionnelle, la tâche. » (Ollivier, 2012, paragraphe 10).

comme une évidence que c'est prioritairement sur ces manifestations que se construit l'appropriation.

L'un des développements principaux des apprentissages en ligne consiste alors à se donner les moyens de mieux *contrôler* si ces interactions sont bien *effectives*, puisque la situation est moins contrainte et plus difficilement observable ou descriptible. Outre la vérification de la participation aux activités « évidemment » collaboratives comme les forums ou les tchats, différents types de dispositifs de traçage et de vérification de la « présence virtuelle » sont alors mis en place. Au point que le critère de la dimension interactionnelle, ainsi « pistée », devient un élément important, voire un critère primordial dans certains cas, de validation et de labellisation des dispositifs.

La doxa qui consiste à considérer l'interaction verbale comme condition principale d'une « réelle » appropriation s'est peu à peu imposée en DDLC, en s'appuyant sur la domination grandissante de la notion de « communication », bien au-delà du seul secteur de la DDLC. Cela se traduit, dans le courant des années 1970, par une prééminence progressive de l'approche communicative (AC) comme orientation méthodologique dominante pour l'enseignement des langues, en particulier en Europe. A une orientation structurale, fortement centrée sur « la langue », comme nomenclature et comme système, se substitue alors une approche pragmatique, centrée sur la communication. Un exemple très explicite de cette évolution est l'élaboration des « Niveaux-Seuils »¹², dont la *Présentation et guide d'emploi* de la version française (Roulet 1976, p. 1) précise que cette entreprise

se caractérise essentiellement par la prise en considération de la diversité des besoins de communication des adultes¹³. [...] on peut *déterminer les besoins* langagiers des apprenants *en fonction des actes de paroles* qu'ils auront à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions [...] Dans cette perspective, [...] le choix du vocabulaire et des structures grammaticales est *subordonné à l'acte* et aux différents paramètres [...] qui en *commandent* la réalisation.

Les termes en italique, de notre fait, soulignent l'influence grandissante, voire incontournable de la philosophie pragmatiste dans le développement de ces orientations, qui se traduisent sur les trois plans principaux de la DDLC : l'enseignement, avec un appui sur l'ethnographie de la communication (Hymes), les actes de langage (Searle), et la « Nouvelle communication » (Bateson et Winkin 1981) ; l'apprentissage, avec les théories d'acquisition pragmatico-constructivistes et l'interactionnisme (Corder, Wilkins, Widdowson, ...) ; l'évaluation (Lado 1961 et le *Language Testing*).

La conception qui s'impose alors, sans toutefois approfondir l'explicitation de ses arrière-plans et surtout leur transposition à des environnements autres que ceux de leurs origines¹⁴, procède d'une « logique de la communication » comme gouvernant l'ensemble du processus d'appropriation, aux dépens d'une « dynamique de la relation » qui correspondrait à une autre conception, reposant sur une orientation PH telle que décrite ci-dessus, où *l'être* est déterminant par rapport au *faire* et où l'appropriation se conçoit avant tout comme une confrontation d'expériences réflexivées.

¹² *The Threshold Level* paraît en 1975 et *Un niveau-seuil* en 1976. Leur succèdent ensuite des éditions dans différentes langues.

¹³ Souligné dans le texte.

¹⁴ Les théories de référence relèvent en effet quasiment toutes de travaux nord-américains et ont été importées sans interrogation ni argumentation sur leur pertinence dans d'autres environnements (principalement européens dans un premier temps) où, pourtant, les traditions philosophiques et anthropologiques reposent sur des héritages différents, où les politiques linguistiques et éducatives mettent en œuvre des principes et des pratiques assez peu comparables et où les enjeux en matière d'apprentissage des langues ne sont pas équivalents.

Sans vouloir nier l'importance de la communication dans les apprentissages linguistico-culturels, la question que nous posons ici est celle de la place qu'on lui donne : est-ce qu'on considère que c'est la communication qui fonde le processus ? Ou est-ce que c'est d'abord la relation, inscrite dans une histoire, et orientée en vue d'un projet ?

Ce positionnement consacre une forme de séparation consommée durablement, en particulier depuis les années 1975, entre une prépondérance des dimensions « culturelles / expérientielles / humaines » d'une part et « fonctionnelles / instrumentales » des apprentissages d'autre part (Porcher 1976). La primauté des « besoins » et de « l'action » prend alors le pas sur celui de la *rencontre altéritaire*, fondée sur une confrontation d'expériences réflexivées.

Cette mise au premier plan de l'inter-action ou de la « co-(mmunic')action » repose sur le précepte selon lequel « on ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick *et al.* 1972) : les interactions seraient parfaitement descriptibles, voire transparentes, si tant est qu'on fasse l'effort de les décrypter en détail ; en conséquence, la *présence* y serait manifeste. Au lieu de réfléchir les parcours d'appropriation autour du sens, lié au processus, en fonction d'un pourquoi (l'histoire) et d'un pour quoi (le projet, ce qui serait cohérent dans la perspective PH définie ci-dessus) on centre la réflexion sur le « comment » : la méthodologie et les pratiques de classe sont alors censées correspondre aux besoins de publics et de contextes définis. Tout cela traduit une déshumanisation des relations interpersonnelles et plus largement sociales, qui se dérouleraient en fonction d'intentions et d'échanges totalement décryptables. Si on reste dans une orientation où c'est l'interaction qui fonde et oriente le processus, on se situe dans une perspective (réinterprétée de façon très explicite par Bronckart 2011) où le faire prime sur l'être et l'activité sur le sens...

Les modalités numériques¹⁵ d'apprentissage, en mettant l'accent sur ces choix, pourraient constituer une occasion de repenser les conceptions de l'appropriation et, plus généralement, celles de la recherche en didactique des langues, fossilisée en grande partie sur des impensés. Une première étape d'interrogation terminologique permettrait de (re)penser des orientations s'inscrivant dans une dynamique relationnelle, où on peut imaginer que la réception primerait probablement sur la production. Cela impose notamment d'interroger les notions canoniques qui fondent la doxa actuelle de la DDLC et, en premier lieu, celles de *contexte* et de *contextualisation* dans la mesure où ces dernières sont fortement associées à celles de « public » et de « besoins » dont nous avons rapidement évoqué le rôle qu'elles jouent dans la doxa didactique pragmatico-centrée.

4. Contextualisation et conception de la dynamique relationnelle et de la présence à l'autre

Considérons l'invitation en 2008 de Blanchet, Moore, Asselah-Rahal, dans leur ouvrage repère *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* : « L'une des conclusions de l'ouvrage est une invitation à passer de la question des "contextes" à la dynamique des contextualisations » (4^e couverture)¹⁶. En effet, sans exposer une histoire argumentée des notions de « contexte » et « situation » (et de leurs limites) en DDLC que l'on trouvera prochainement chez Castellotti, on peut penser que la « contextualisation »

¹⁵ « Numérique » est aussi un terme à interroger : est-ce le canal matériel qui est déterminant pour qualifier les caractéristiques des situations concernées ?

¹⁶ Invitation qui n'est pas restée sans écho : cf. par exemple le Colloque international « Contextualisations didactiques : états des lieux, enjeux et perspectives » organisé par le CRREF (EA-4538), Université de Antilles-Guyane, novembre 2011.

pourrait s'avérer *a priori* moins problématique sous au moins deux angles : pour l'idée de processualité, encore soulignée ici par le terme de « dynamique », qui semble prévenir tout effet de réification, et parce que ce suffixe pose aussi en creux la question de « qui » contextualise, et donc suppose qu'une responsabilisation est bel et bien en jeu. Néanmoins, en considérant quelques éléments saillants ou temps forts des usages faits de cette notion, on s'aperçoit qu'il n'en est rien. On se basera ici sur des réflexions entamées au sein du programme *FaDA* (chez M. Debono, C. Raynal-Astier et / ou I. Pierozak 2015, en particulier).

L'intérêt de la notion, dans un premier temps, semble être de rompre avec l'universalisme méthodologique, et de s'inscrire dans une autre approche au regard de la linguistique (en particulier) et de ses limites. Cette entreprise louable se lit par exemple chez Demougin (2008) :

[...] il n'y a par conséquent pas de didactique universelle des langues mais plutôt des didactiques contextualisées et historicisées. Qu'est-ce que cela implique ? [...] Prendre en compte de ce fait le discours, et déplacer le centre d'intérêt de l'objet langue vers le couple locuteur – récepteur, vers la contextualisation énonciative.

Mais pourquoi sortir ici du giron de la linguistique si c'est pour restreindre la portée de la contextualisation à la seule dimension énonciative – donc (encore) codifiée – du couple « locuteur-récepteur » ? Il paraît en effet salvateur de basculer non seulement de la langue vers le discours, mais aussi ce faisant du couple « locuteur-récepteur » vers une dimension humaine plus largement partagée (et diversement segmentable selon les regards portés) avec celui / celle qui contextualise. Mais les limitations posées ici sont sans doute lisibles sous l'angle de deux « risques » auxquels les impensés épistémologiques en DDLc n'ont pas permis de réfléchir plus avant. Le premier concerne l'implication du didacticien-didactologue, davantage exposé s'il doit assumer les enjeux qu'il y a à définir tel « contexte » de telle manière. Le second pose *in fine* la question de ce qui ne relève pas d'une contextualisation, en faisant dès lors apparaître que le clivage classique sur lequel s'est fondée la linguistique perdure bel et bien avec la notion de « contexte » : signes (ou textes, ou discours...) vs communautés linguistiques (ou contextes, ou situations...). La focale semble avoir basculée de catégorie, mais les mêmes lignes de catégorisations demeurent, sans compter qu'on peut s'interroger sur cette bascule lorsque l'on considère la mise en signes dont fait l'objet la contextualisation (*cf. infra*).

Ce type de contextualisation, telle qu'impensée, s'avère donc désimpliquée, donc déresponsabilisante, et conservatrice, donc subordonnée.

Un deuxième temps voit, après la rupture louable d'avec un universalisme méthodologique, un mouvement en quelque sorte inverse, mais problématiquement caractérisé par une tendance à l'essentialisation des cultures d'enseignement / apprentissage, et de ce qui peut identifier l'autre plus généralement. Cet impensé concernant les catégorisations (Castellotti 2009) présente du reste des intérêts économiques bien compris, qui ne peuvent guère favoriser la critique :

Il semble que l'on peut faire ici une analogie heuristique entre le monde des affaires et le monde éducatif : l'adaptation par contextualisation didactique n'est-elle pas *aussi* (surtout ?) un moyen de pénétrer des « marchés », après avoir enregistré l'inefficacité de l'universalisme méthodologique ? La contextualisation pourrait être alors lue comme une stratégie de glocalisation, imposant certains modèles didactiques (venant toujours en grande partie d'une DDLc européenne / occidentale) en les hybridant localement. Poursuivons l'analogie : celle-ci permet de mettre en lumière la similitude des mécanismes d'adaptation contextuelle, qu'ils soient didactiques ou économiques, dans leur difficulté à surmonter l'écueil du culturalisme (Debono et al. 2015, traduction).

Enfin, si le recto a priori respectable de la contextualisation (temps 1) donne lieu à un verso plutôt contestable (temps 2), il faut aussi l'envisager pour ce qu'elle est épistémologiquement (temps 3) :

La contextualisation est une forme de pragmatisme et de progressivité. Cependant, elle a aussi des aspects négatifs : le renoncement possible, partiel ou total, provisoire ou définitif, à des pratiques pédagogiques, à des conceptions didactiques (sur le plurilinguisme et les discriminations sociolinguistiques, par exemple), à des valeurs humaines et sociales (Blanchet 2009, nous soulignons).

Passons sur les éléments négatifs que l'on pourrait partager avec P. Blanchet, dont le propos est d'autant plus intéressant que son auteur ferait *a priori* partie des promoteurs de la notion¹⁷. La première phrase est tout aussi, sinon plus intéressante. En effet ce pragmatisme « progressiste », à l'origine en partie du passage d'une « simple » contextualisation didactique à une didactique contextualisée s'instituant en paradigme – malheureusement insuffisamment débattu au plan épistémologique et témoignant donc seulement en apparence d'une certaine évolution de la réflexion – est sans doute le nœud du débat et, de notre point de vue, le problème premier, au-delà des aspects négatifs formulés par P. Blanchet. Ce problème réduit de manière simpliste l'appropriation, à l'œuvre dans un enseignement / apprentissage, à une équation mettant en balance quantitativement des « besoins » (*cf. supra*) et corollairement des « adaptations » (*cf. « l'éclectisme d'adaptation »* chez Puren (1994) par exemple), qui sont pourtant tendanciellement « diagnostiqués » et « négociés » unilatéralement, au détriment d'un relationnel qualitativement singulier, où les représentations de l'un par l'autre – enseignant et apprenant – participent d'un jeu d'équilibrage dynamique (non circonscrit à ces deux seuls rôles), et jamais joué d'avance. L'autre problème est également une hiérarchisation en creux de l'action (« *pragma* ») sur la réflexion, avec un repère potentiellement évaluatif tout aussi implicite (*cf. la progressivité*, lisible ici comme procédant d'une action qui se développe graduellement mais aussi qui manifeste un progrès), deux aspects ici non questionnés.

Quels sens prennent ces éléments d'analyse, tels que précédemment développés dès la première partie, dans le cadre d'une didactique du distanciel ? Ils permettent de comprendre pourquoi, dans le cadre d'univers formatifs plus ou moins partiellement numériques, on observe :

- un surinvestissement des interactions électroniques, supposées témoigner « en actes » de la présence à l'autre. Ce surinvestissement pragmatiste se traduit par des « dispositifs », favorisant l'interaction, la mettant en valeur (par signalement des nouvelles contributions par exemple), et la pérennisant (par enregistrement et / ou par impossibilité – plus ou moins étendue – de la supprimer), à des fins immédiatement évaluatives au plan formatif et / ou de recherche par la suite. Tout semble être alors fait pour qu'un contrôle puisse en être organisé, avec l'implicite qu'elle constitue en elle-même toute l'expérience vécue. Ce faisant, il y a oubli de la qualitativité relationnelle, qui ne peut s'apprécier binaires tel un codage informatique fait de « 1 » et de « 0 ». Il y a aussi un implicite continuant d'instaurer le présentiel en repère normatif au plan de ce relationnel, malgré des réflexions ponctuellement intéressantes sur cette question, régulièrement (re)traitée (Annoot et Bertin 2013). Il y a enfin une forme de naïveté, explicable épistémologiquement, qui voudrait que le corpus exhaustif des signes échangés,

¹⁷ Il serait utile aussi de souligner qu'un tel « renoncement » implique aussi de se poser la question sous l'angle des rapports de force (socioéconomiques, politiques, etc.) intervenant en amont. L'explicitation de cette dimension plus conflictuelle permettrait de penser les dynamiques relationnelles sous l'angle de leur altérité.

dans le contexte numérique apparemment contrôlé d'une expérience formative distancielle, signifie cette expérience, et qu'elle est par conséquent reproductible, indépendamment des espaces / temps et des personnes considérés (de leur historicité / projection, et des compréhensions en jeu)¹⁸.

- De manière cohérente, un autre surinvestissement concerne les pratiques contextualisatrices de traçage numérique, exploitées à la fois sous l'angle formatif (ex. les *learning analytics*) et en recherche, où la notion de « contexte » (numérique) est ici de l'ordre des métadonnées ou des traces que les « environnements numériques » (eux-mêmes pris comme contextes) permettent d'archiver. Ce faisant cette contextualisation reçoit un traitement technologisé, désimpliquant encore davantage le chercheur, tout en laissant entière la question de production de sens, la trace n'étant qu'un (autre type de) signifiant, à décoder. Voir plus largement le collectif dirigé par B. Galinon-Mélénec sur *L'Homme trace* (2011), qui interroge le statut de la trace, de diverses manières¹⁹.
- Conséquemment les activités visant l'établissement et l'exploitation de (banques de) corpus deviennent une part significative de l'activité formative – l'on peut ainsi raisonnablement penser que les *data driven learning* sont amenées à reprendre un nouveau souffle dans le cadre du distanciel formatif (Landure, 2011) – de même que sur le plan de la recherche (cf. certains programmes financés dans les années 2000, en France particulièrement). Avec à chaque fois un problème central : le statut méthodologique et épistémologique de ces corpus n'est pas débattu sous couvert que leur extension, leurs potentialités sont novatrices, donc sources de « progrès ».

Sur ces différents points qu'il est malaisé de développer ici, le lecteur trouvera des éléments autrement argumentés dans plusieurs contributions collectives, signalées en bibliographie (par exemple Debono 2014), ou individuelles (Robillard 2012 ; Pierozak 2010).

5. Conclusion

Ce texte tente d'explicitier la cohérence épistémologique que l'on peut voir dans les impensés concernant les notions de « distance », « interaction » et « contextualisation », telles que mobilisées majoritairement dans nos champs. Bien qu'implicites, ces manques à penser sont une façon de penser l'expérience relationnelle – la relation, d'où se trouve potentiellement éliminée la phénoménalité, en raison principalement d'un trop grand statut accordé au plan sociotechnico-méthodologique, qu'il conviendrait donc de mettre en débat.

En effet l'on peut dire du « distanciel » (formatif) qu'il fait rentrer la question de la phénoménalité par la fenêtre, et qu'il est intéressant justement pour cela, à un moment où les SHS sont de plus en plus institutionnellement sommées d'instrumentaliser, de protocoliser leurs activités, pour ne pas courir le risque de passer pour des sciences romantiques dans lesquelles la subjectivité serait au centre de tout.

¹⁸ C'est ainsi qu'un responsable pédagogique peut indiquer à des étudiants distanciels suivant une formation à la DDLC et ayant pris l'initiative à la rentrée de créer un groupe facebook pour s'entraider : « [...] Attention donc à ce que les échanges au sein de votre groupe FB soient complémentaires et n'empiètent pas sur les forums de cette ue. [d'accompagnement formatif] » (11.10.13, nous soulignons).

¹⁹ On pourrait aussi envisager ici la réflexion d'un philosophe de la technique, comme Chardel (2008 : 236) : « Une trace n'est jamais réellement présente, elle inscrit en elle le renvoi au spectre d'autre chose », à rapprocher de celle de Derrida (1996 : 129) : « La technologie moderne, contrairement aux apparences, bien qu'elle soit scientifique, décuple le pouvoir des fantômes ».

L'autre choix épistémologique d'inspiration PH que nous proposons déconstruit d'abord ces stéréotypes, ainsi que cette alternative classique, dont les habituels éléments de langage consistent à opposer par exemple subjectivité et objectivité, qualitatif et quantitatif, etc. Ce choix permet en l'occurrence, pour ce qui concerne le propos immédiat de ce texte, de reconsidérer la relation altéritaire, en dépassant une altérité toute entière saisissable dans des interactions, qui impliqueraient simplement des contextualisations pour que cette altérité soit comprise. La relation telle qu'elle est envisagée ici est irréductible à des signes interagis, et suppose d'accepter la part d'opacité (vs transparence) de la dimension humaine. En ce sens, la production de sens n'est pas sécurisable (plus d'éléments – qu'on les appelle interactions, traces ou contextualisations – ne garantissent pas une meilleure qualité d'interprétation) et demeure un enjeu humain.

6. Bibliographie

ANNOOT, Emmanuelle, BERTIN, Jean-Claude, (éds), 2013, *L'homme @ distance*, Paris, CNRS éd.

BATESON, Gregory, WINKIN, Yves, 1981, *La nouvelle communication*, Textes recueillis et présentés par Yves Winkin, Paris : Seuil, Points essais.

BLANCHET, Philippe, 2009, « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ?, *Le français à l'université*, 14^e année, n°2 [en ligne].

BLANCHET, Philippe, MOORE, Danièle, ASSELAH-RAHAL, Safia, (dirs), 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Editions des Archives Contemporaines / AUF.

BOTET, Serge, 1997, *Langue, langage et stratégies linguistiques chez Heidegger*, Bern, Peter Lang, Coll. Contacts, Etudes et documents 36.

BRONCKART, Jean-Paul, 2011, « La formation aux compétences langagières : pour un réexamen des rapports entre langues et discours », *Bulletin VALS-ASLA* n° 93, pp. 27-46.

CASTELLOTTI, Véronique, 2014, « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques », *Glottopol* 23, pp. 173-190 [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_09castellotti.pdf].

CASTELLOTTI, Véronique, 2009, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui* 164, pp. 109-114.

CHARDEL, Pierre-Antoine, 2009, « Les technologies nomades et la transparence communicationnelle », in *L'évolution des cultures numériques. De la mutation du lien social à l'organisation du travail*, sous la direction de Christian Licoppe, FYP Editions, pp. 86-93.

CHARDEL, Pierre-Antoine, 2008, « De l'écriture aux télé-technologies (ou le jeu de la différence en question) », in *Phénoménologie et technique(s)*, sous la direction de P-E

Schmit et P-A Chardel, Editions du Cercle Herméneutique – diffusion VRIN, Paris, pp. 227-249.

DEBONO, Marc, (éd.), 2014, *Corpus numériques, langues et sens : enjeux épistémologiques et politiques*, Bruxelles, Peter Lang.

DEBONO, Marc, PIEROZAK, Isabelle, RAYNAL-ASTIER, Corinne, 2015, « Socio-economic and Scientific Challenges of Distance Education : Contextualization and Interculturation », In Trémion, Virginie et Dervin, Fred (dir.), *Post-intercultural Education Online : New Perspectives and Challenges*, p. 105-122.

DEBONO, Marc, PIEROZAK, Isabelle, 2015, « Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia », *Acedle*, vol 12, n°1, p. 23-53.

DEMOUGIN, Françoise, 2008, « La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes », *Tréma* 30 [En ligne].

DERRIDA, Jacques, 1996, *Échographies – de la télévision*, Galilée.

FLICHY, Patrice, (dir.) 1989, « Editorial », *Réseaux* « Interactivité » Vol. 7 n° 33, p. 5-6.

GADAMER, Hans-Georg, 1996, *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.

GALINON-MELENEC, Béatrice, (dir.), 2011, *L'Homme trace. Perspectives anthropologiques des traces contemporaines*. Paris, CNRS Éd.

GOÏ, Cécile, (ss la dir. de), 2012, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, Paris, L'Harmattan.

HEIDEGGER, Martin, 1986, *Être et temps*, Paris, Gallimard.

HEIDEGGER, Martin, 1973 [1953, éd. all. ; 1958, trad. fr.], « La question de la technique », in *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, p. 9-48.

HUNEMAN, Philippe, KULICH, Estelle, 1997, *Introduction à la phénoménologie*, Paris, Armand Colin.

HYMES, Dell, 1984, *Vers la compétence de communication*, Didier / CREDIF « LAL ».

LADO, Robert, 1961, *Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book*, Bristol, Longmans, Green and Company.

LANDURE, Corinne, 2011, « Data-Driven Learning : apprendre et enseigner à contre-courant », *Mélanges CRAPEL* n°32, Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance, p. 163-178.

LICOPPE, Christian, 2012, « Les formes de la présence », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 1 | 2012, [<http://rfsic.revues.org/142>].

LYOTARD, Jean-François, 2004 [1954], *La phénoménologie*, Paris, PUF.

OLLIVIER, Christian, 2012, « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », *Alsic*, Vol. 15, n°1 | 2012 [<http://alsic.revues.org/2402> ; DOI : 10.4000/alsic.2402].

PELFRENE, Arnaud, 2000, «Expérience lecticiel, interrogations », Actes des colloques UNTELE, université de technologie de Compiègne, p. 1-13.

PIEROZAK, Isabelle, 2014, « Corpus et numérique en sciences du langage : enjeux épistémologiques », in M. Debono, (éd.), *Corpus numériques, langues et sens : enjeux épistémologiques et politiques*, Peter Lang.

PIEROZAK, Isabelle, 2010, « Les corpus électroniques en sciences du langage : un eldorado ? », *Le discours et la langue*, 2.1, p. 15-32.

PORCHER, Louis, 1984, « Paradoxes sur un enseignant ? » *Etudes de linguistique appliquée* 55, p. 76-85.

PORCHER, Louis, 1976, « Monsieur Thibaut et le bec bunsen, *Etudes de linguistique appliquée* 23, p. 6-17.

PUREN, Christian, 1994, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier / CREDIF « Essais ».

ROBILLARD (DE), Didier, 2012, « Diversité, sens : enjeux », dans : Debono, M., et Goï, C. (dirs.) (2012), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes.

ROMANO, Claude, 2010, *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Gallimard.

ROULET, Eddy, 1976, *Présentation et guide d'emploi de Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

SIMONDON, Gilbert, 1989 [1958], *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier.

WATZLAWICK, Paul, HELMICK BEAVIN, Janet & JACKSON, Don D., 1972 [1967], *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.