



HAL
open science

Déstructuration de l'espace et du temps

Jean-Paul Narcy-Combes

► **To cite this version:**

Jean-Paul Narcy-Combes. Déstructuration de l'espace et du temps. Etudes en didactique des langues, 2011, L'espace en didactique des langues / The Notion of Space in Language Teaching and Learning, 18, pp.63-70. hal-04050567v2

HAL Id: hal-04050567

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04050567v2>

Submitted on 18 Jan 2024

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.

Déstructuration de l'espace et du temps

Jean-Paul Narcy-Combes

Professeur, Université Sorbonne Nouvelle- Paris III



Cette communication est un des résultats de la lente maturation du positionnement d'un chercheur. Elle répondait à une demande spécifique (vidéoconférence) et était soumise à des contraintes très précises qui en limitaient le contenu. Elle suivait deux publications importantes dans la construction du positionnement de ce chercheur (Narcy-Combes, 2010 a et b) auxquelles elle se rattache, et précédait une troisième dont l'objet était de la compléter. Elle reprend logiquement des points des deux premières et annonce des éléments de la troisième. Ces trois communications, de par leur nature, sont moins elliptiques que celle-ci. Le positionnement dont il est question a commencé à se préciser, il y a plus de dix ans, à l'occasion d'un colloque du CRAPEL (Narcy-Combes, 2001) où les attributs du multimédia avaient attiré notre attention. Parmi ces attributs, l'asynchronie et ses apports conduisaient à la déstructuration du temps, la globalisation des échanges permettait une déstructuration de l'espace et la capacité de réaction immédiate et multiple transformait les dispositifs en *organising circumstances* (Spear & Mocker, 1984) qui rendaient caduque le besoin de structuration préalable. Dans un même temps, les développements de la recherche conduisaient à mettre en avant le potentiel des enseignements hybrides (Narcy-Combes, 1997). Cela interpellait beaucoup des représentations courantes, mais il restait du chemin à parcourir avant de pouvoir écrire dans Macaire *et al* (2010),

La pratique et la recherche en didactique des langues s'appuient sur des objets dont l'existence "réelle" (la validité ontologique) n'est pas nécessairement remise en cause en raison de la nature parfois scientifique de la terminologie ou parce que

ces objets ont une validité institutionnelle: compréhension orale, langue générale, FLE, cours de conversation, niveau A1, correction des erreurs, etc. Pourtant, tout enseignant rencontre des problèmes, au sens de questions à résoudre que Popper (1999) donne à ce terme. Il sera souvent tenté de trouver des solutions en s'appuyant sur son expérience: agir ainsi va à l'encontre de ce qui est avancé par Bachelard (1938) ou Kelly (1955), par exemple, sur le plan épistémologique. Certes le praticien n'est pas un chercheur, mais il importe qu'il prenne la mesure des conséquences de ses pratiques, en particulier quand elles ne sont pas conformes aux théories du moment.

Rappelons quelques-uns des obstacles à la mesure des problèmes:

- leur compréhension impose une connaissance théorique,
- la compétence professionnelle résulte de l'expérience, et celle-ci est un obstacle épistémologique,
- la tension qui viendra entre l'observation empirique et la réflexion rationnelle à la base de la pensée scientifique (la distanciation) et la créativité, l'intuition et la connaissance initiatique (l'engagement) (Narcy-Combes, 2010 : 111).

On voit la logique qu'il y a à déconstruire l'existant, parcourir les théories, observer les pratiques avant de proposer des constructions pédagogiques (dispositifs ou tâches) dont la nature reste hypothétique, ce qui impose qu'elles soient soumises à une validation plus ou moins expérimentale (recherche-action, pratique réflexive) (Ellis, 2010 et Dörnyei, 2007). Ceci explique que dans cet article nous nous interrogerons sur la validité des concepts de progression, d'organisation en classe de langue, de langue, de programme et de structuration car ces concepts sont en décalage avec les apports de théories telles que l'émergentisme ou la complexité.

Point épistémologique

Pour justifier ce qui sera proposé, une réflexion épistémologique, quelque peu schématique, rappellera que les chercheurs se situent entre deux positionnements épistémologiques contradictoires:

- Le réductionnisme (Descartes, Kepler, Comte, etc.) qui se propose de réduire la nature complexe des choses à une somme de principes fondamentaux. La recherche y connaît deux moments clés: l'analyse et la réduction. Pour connaître il faut séparer, décomposer, réduire au simple. Cela conduit à concevoir le savoir et l'apprentissage comme le résultat d'une organisation, d'une structuration additive, conduisant à une progression linéaire. On pourrait dire hâtivement que l'épistémè du XIX^{ème} siècle et du début du XX^{ème} était une épistémè de la certitude (positivisme) qui laissait planer une confusion rassurante entre épistémè et doxa.
- La complexité, dont les tenants (Varela, Morin) nous disent aujourd'hui que le vivant est un ensemble de systèmes inter-reliés et que rien n'est simple. L'épistémè actuelle repose sur la déstructuration, la complexité et l'incertitude (Foucault, Derrida, Morin). Elle s'oppose à la doxa qui reflète logiquement un besoin de certitude (Bourdieu) puisque son rôle est de contrôler et de rassurer. Il reste aux chercheurs en sciences humaines

d'aujourd'hui à faire accepter qu'une incertitude bien gérée est moins nocive qu'une certitude naïve que les faits contrediront sans cesse.

Point théorique

En ce qui concerne notre domaine, la didactique des “langues”, nous avons avancé (Demaizière & Narcy-Combes, 2007) que toute recherche devait reposer sur un positionnement explicite sur les conceptions de la “langue”, de la production langagière et de l'apprentissage/enseignement; il importe donc que cela soit fait ici.

À propos du langage, concept qui nous paraît un générique moins ambigu que langue, à la suite de Simondon (1989), nous avançons deux relations transductives:

- (1) langage, discours-parole et langue,
- (2) langue, culture et contenu.

La première (1) nous amènera à donner la primauté au discours, ce qui sera cohérent avec le sens que l'on peut donner à la seconde. Le langage et son actualisation sont nécessairement situés et liés aux caractéristiques de la situation de l'échange. Contrairement à Benveniste, nous ne pensons pas que l'énonciation soit la conversion de la langue en discours, un acte individuel par lequel un locuteur met en fonctionnement le système de la langue (Benveniste, 1970 :12-13), mais nous postulons plutôt que le locuteur puise, dans un système cognitif unique, les moyens multiples de transmettre à son interlocuteur ce que lui suggère l'interaction en fonction de qui il est, et rien ne nous dit qu'il ne s'agisse que de systèmes linguistiques bien différenciés. Pour nous, le discours est un “objet concret, produit dans une situation déterminée, sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques” nous dirions extralangagières, “sociales, idéologiques” (Fuchs (1985 : 2), nous ajouterions au moins psychologiques. Le discours est déstructuré, changeant, insaisissable tout en répondant à certaines règles. Nous acceptons les trois fonctions généralement admises du discours (propositionnelles, illocutoires (actes) et perlocutoires (intention) sans nous positionner sur les approches du discours (énonciativiste: Benveniste, 1970; communicationnelle: Hymes, 1972, etc.) qui ne relèvent pas nécessairement de nos priorités au niveau de la réflexion didactique.

La seconde relation (2) nous conduit au réalisme social, et nous amène à concevoir la production langagière comme la réception et l'émission d'énoncés socialement et culturellement acceptables, où la correction “linguistique” est déterminée par des normes certes, mais nous ajouterons par les exigences du contexte également. En apprentissage des “langues”, nous ne voyons pas la validité qu'auraient une structuration, un programme préalable qui laisseraient penser que tout est prévisible et contrôlable quand tout dépend de l'instant, du lieu et des interlocuteurs (interactants ?). Notre position est proche donc de toutes les approches interactionnistes. Néanmoins, comme Labov (1976) et

d'autres, nous ne pouvons qu'admettre qu'il y a des régularités linguistiques liées à des rituels sociaux (Bourdieu, 1982 : 25-35), et cela nous interpelle sur l'intérêt qu'il y aurait à expliciter ces régularités (ce qui conduit à les décontextualiser).

Notre positionnement nous conduit à privilégier les conceptions de Piaget (1970), d'une part, sur la non-modularité du cerveau, et celle de Vygotski (1997) et de ses disciples sur le déclenchement social des apprentissages. Les concepts piagétien d'assimilation et d'accommodation nous paraissent porteurs et le lien qu'en fait Andersen (1983) avec ce qu'il appelle nativisation et dénativisation nous arrête bien évidemment. À la suite d'autres (Jessner, 2006), nous ne pouvons que noter que la norme chez les humains devrait être le plurilinguisme, puisque les monolingues sont minoritaires de par le monde, et que le fonctionnement plurilingue peut donc être un mode de fonctionnement plus riche en renseignements que le monolingue. La psycholinguistique (Randall, 2007) nous conforte dans nos positions (Narcy-Combes, 2005) que la production langagière est le résultat de deux types de fonctionnement (instances, ou règles) et que les compétences orales et écrites résultent de processus très différents et pas nécessairement transférables, alors que nombre de pratiques en communication médiée par ordinateur (CMO) ne les différencient pas toujours (il conviendrait alors de s'assurer que c'est sans conséquences négatives sur le long terme). Les conséquences sur les pratiques d'un tel positionnement sont considérables. Les mots clés seront:

- situations socialement réalistes,
- curriculum vu comme une interaction,
- cours de contenu et sensibilisation aux variations (déstructuration).

Les processus d'apprentissage sont le troisième point qui requiert un positionnement explicite. Le nombre de théories qui les décrivent (plus de 60, selon Jordan, 2004), nous a incité à nous tourner vers la métaphore du kaléidoscope, dont chaque inclinaison donne une vue différente (une théorie) des différents cristaux qu'il contient (structuration théorique en fonction des contextes et des problèmes). En ce qui concerne l'acquisition et la psycholinguistique, notre attention a été attirée sur:

- l'approche systémique (*dynamic systems theory*, cf. Jessner, 2006),
- le connexionisme,
- le modèle de Mac Whiney (1987) (*competition model*),
- et donc l'émergentisme (voir sa synthèse dans Randall, 2007), qui est une approche non symboliste,
- mais aussi à la linguistique (ou à ses dérivées applicationnistes, en anglais *Focus on Form* ou *on Forms*), et dans une moindre mesure à l'analyse du discours et la sociolinguistique, et là, nous sommes dans le symbolisme.

Le travail cognitif est interpersonnel, mais naturellement également intrapersonnel, et celui-ci, pas directement observable, ne saurait être négligé.

Dans notre domaine, apprendre comment un discours se produit et comment produire du discours relèvera également à la fois de processus interpersonnels (van Lier, 1996) et de processus intrapersonnels (White, 2003).

Propositions didactiques

Nous sommes convaincus que les appels à la connaissance théorique conduisent à remettre profondément en question les représentations communes, en particulier, le construit de “langue”, dont la validité ontologique est loin d’être assurée, dans un domaine qui s’intitule “didactique des langues”. Pour retourner à la métaphore du kaléidoscope, nous proposons une organisation des cristaux en un système cohérent qui intègre des théories qui apparaissent plus complémentaires que contradictoires. Ce système prend la forme d’un modèle comprenant deux cycles complémentaires de macro- et micro-tâches, où les macro-tâches sont des tâches socialement réalistes et les micro-tâches des tâches liées à des besoins d’apprentissage. Les curricula sont organisés selon des situations socialement et disciplinairement justifiés et réalistes pour déclencher les processus voulus, la séquence a une logique qui n’est pas liée à l’apprentissage de la langue mais à des besoins sociaux et aux besoins cognitifs et langagiers qui en résultent pour chaque individu. Sont proposées (Bertin et al, 2010):

- d’une part, des tâches réalistes et interactives (macro-tâches) (CMO pour la distance). Il y aura accès direct au monde (*apport de l’asynchronie*), pas de salle de classe, mais un réseau d’apprenants et de tuteurs (*déstructuration de l’espace et du temps*), cf. *Second Life*¹. Dans un tel cadre, l’avatar pourra, le cas échéant, permettre une déstructuration de la personnalité (personnalité multiple, Lahire, etc.). Une taxonomie des tâches est proposée dans divers environnements accompagnée de pistes et d’exemples. Une distinction est faite entre des tâches n’impliquant pas de production langagière (mesure des effets de l’étrangeté et de la nativisation, structuration de l’*intake*) et des tâches suscitant une telle production.
- D’autre part, la prise de conscience ou le besoin d’entraînement (*practice*), c’est-à-dire le travail intrapsychique, nécessitera peut-être des tâches moins réalistes. Ces tâches d’entraînement (micro-tâches) devront permettre le repérage (*noticing*) et s’appuyer sur du traitement de sens, et permettre un fonctionnement par instances et/ou par règles.

Les recherches (Arthaud, 2009; Brudermann, 2010) ont montré qu’en fonction de la biographie langagière des apprenants, les besoins en micro-tâches d’entraînement peuvent être prévus mais non structurés à l’avance. Dans ce cas, les micro-tâches seront créées, ou regroupées, *a priori*, en s’appuyant sur les descriptions linguistiques, phonologiques et discursives des langues, et des centres de ressources permettront de les gérer pour favoriser un travail à la

¹ secondlife.com, un univers virtuel qui existe en français également.

demande. Il est tout à fait faisable d'élaborer des centres virtuels par la création de liens avec des sites existants (Brudermann, 2010) (de tels centres constituent des réseaux, pas des ensembles structurés).

La complémentarité des deux cycles est évidente ; les tâches interactives et collaboratives déclenchent les processus d'apprentissage et les tâches réflexives et/ou d'entraînement facilitent le travail intrapsychique et donc l'accommodation/dénativisation. Ce modèle est donc interactionniste d'une part et cognitiviste/constructiviste de l'autre, il est également une actualisation du postulat que le dispositif et les tâches créent un cadre qui générera les circonstances qui conduiront à l'apprentissage (Spear and Mocker, 1984) et qui permettra une restructuration constante. On s'appuie sur le concept de *learner as course designer*: l'apprenant construit son cours avec le soutien et la médiation du tuteur. Cela influence bien évidemment le concept de progression des activités (*task sequencing*), et les "consignes/conseils" que le tuteur peut donner à l'apprenant pour guider sa création de macro-tâches ou son implication dans des micro-tâches préexistantes en fonction des besoins dont ils auront débattus.

Les besoins de l'apprenant seront pris en compte au fur et à mesure qu'ils émergent des interactions en L2 dans des macro-tâches que les apprenants peuvent choisir ou mettre en place eux-mêmes (aptitude et intelligences multiples, stratégies et techniques, styles, anxiété, personnalité, identité, attitudes et motivation, autonomie, interaction réflexive). Comme dans la "vie", rien n'est pré-structuré.

Conclusion

De tels dispositifs ont déjà été mis en place dans des Centre de ressources (*language centres*) (Esch, 2001, Candas, 2009). Les TIC et la CMO permettent d'aller encore plus loin pour les dispositifs hybrides ou à distance en réseaux. L'apprentissage n'est donc pas vu comme linéaire et préprogrammé. En cela nous sommes proches de l'émergentisme (Jessner, 2006). Si le dispositif est considéré comme un cadre organisateur, c'est bien dans l'interaction entre l'apprenant, les autres apprenants, le tuteur et les autres personnes impliquées que se construira le "programme". Un discours, largement inconnu encore, émerge, et mérite des recherches approfondies, d'autant que l'absence de linéarité et d'apparente organisation préalable peut créer des résistances initiales.

Références bibliographiques

ANDERSEN, R. 1983. *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

ARTHAUD, P. 2009. *Anglais: une médiation technologique*. Belfort: Didactique et Humanités – UTBM.

BACHELARD, G. 1938. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: J. Vrin.

- BENVENISTE. 1970. *L'appareil formel de l'énonciation*. *Langages* 17, 12-18.
- BERTIN, J-C, P. GRAVE, & J.-P. NARCY-COMBES. 2010. *Second Language Distance Learning. Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA: IGI Global.
- BOURDIEU, P. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- BRUDERMANN, C. 2010. From action research to the implementation of ICT pedagogical tools: taking into account students' needs to propose adjusted online tutorial practice. *ReCall* 22: 2, 172-190.
- CANDAS, P. 2009. *Analyse de pratiques d'étudiants dans un Centre de Ressources de Langues: indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- DEMAIZIERE, F. & J.-P. NARCY-COMBES. 2007. Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Cahiers de l'ACEDLE*. <http://acedle.ustrasbg.fr/article.php3?id_article=602>, 1-20.
- DERRIDA, J. 1972. *Positions*. Paris: Minuit.
- DÖRNYEI, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R.S. 2010. Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues. Macaire, D. *et al.*, 2010, 46-66.
- ESCH. 2001. Disseminating the Practice of Advising: Towards a new evaluation framework. MOZZON-MCPHERSON, M. AND R. VISMANS (eds.) *Beyond Language Teaching: Towards Language Advising*. London: CILT, 25-39.
- FOUCAULT, M. 1966. *Les Mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- FUCHS, C. (dir.) 1985. *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne: Peter Lang.
- HYMES, D. 1972. On Communicative Competence. PRIDE, J.B. & J. HOLMES (eds.). *Sociolinguistics*. Hammondsouth: Penguin, 269-293.
- JESSNER, U. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- JORDAN, G. 2004. *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- LABOV, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris: Éditions de Minuit.
- LAHIRE, B. 2001. *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- MACAIRE, D., J.P. NARCY-COMBES & H. PORTINE. 2010. Interrogations épistémologiques en didactique des langues. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* n° 48. Paris: CLE international/FIPF.

- MORIN, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Le Seuil.
- MACWHINNEY, B. 1987. The competition model. MACWHINNEY, B. (ed.). *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 249-308.
- NARCY-COMBES, J.-P. 2001. La toile, un nouveau modèle de dispositif d'apprentissage des langues: comment le virtuel permet de cerner autrement la complexité. *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial (juillet). *Une didactique des langues pour demain*, 134-142.
- NARCY-COMBES, J.-P. 1997. Vers une pratique théorisée et humaniste, partie 2 - chapitre 2. GINET, A. ET AL. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias*. Paris: Nathan, 45-90.
- NARCY-COMBES, J.-P. 2010a. Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues. MACAIRE ET AL. 2010. Interrogations épistémologiques en didactique des langues. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* n° 48. Paris: CLE international/FIPF, 111-123.
- NARCY-COMBES, J.-P. 2010b. Pratiques, illusion ontologique et recherches en didactique des langues. *Les Après-midi de LAIRDIL* 17, 33-46.
- NARCY-COMBES, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC*. Paris: Ophrys.
- PIAGET, J. 1970. *Psychologie et épistémologie*. Paris: Gonthier Denoël.
- POPPER, K. 1999. *All Life is Problem Solving*. London: Routledge.
- RANDALL, M. 2007. *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SIMONDON, G. 1989. *L'individuation psychique et collective*. Paris: Aubier.
- SPEAR, G. E. & D. W. MOCKER. 1984. The Organizing Circumstance: Environmental Determinants in Self-Directed Learning. *Adult Education Quarterly*, 35 : 1, 1-10.
- VAN LIER, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum*. London: Longman.
- VARELA, F. J. 1996. *Quel savoir pour l'éthique?* Paris: Éditions de la Découverte.
- VYGOTSKI, L. S. 1997. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute/SNEDIT.
- WHITE, C. 2003. *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.