



La contextualisation en didactique des langues à l'ère numérique : évolutions et problématiques

Hani Qotb

Université du Koweït-Laboratoire ATILF (UMR 7118), Université de Lorraine, France

haniqotb@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-0222-6746>

Reçu le 05-05-2024 / Évalué le 09-10-2024 / Accepté le 01-12-2024

Résumé

Cet article met en lumière les principales tendances de la contextualisation en didactique des langues à l'ère numérique. Dans un premier temps, nous soulignerons les spécificités et les rôles de la contextualisation qui permet aux chercheurs-didacticiens d'adapter leurs activités de recherche et leurs positionnements scientifiques en fonction de l'émergence de nouvelles données sur le terrain. À la suite de l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues, le processus de la contextualisation a incité les chercheurs à étudier de nouvelles problématiques portant sur la dialectique langue/numérique, favorisant l'émergence d'un nouveau domaine de recherche à savoir l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (ALMT). À partir des travaux de recherche conduits depuis 2000, nous distinguerons cinq contextualisations principales (technique, interactionnelle, actionnelle, socio-interactionnelle et urgente) qui ont le mérite de mieux développer les assises théoriques de ce domaine de recherche.

Mots-clés : contextualisation, numérique, interactions, tâche, web social

Dijital çağda dil öğretiminde bağlamaştırma : gelişmeler ve sorunlar

Özet

Bu makale, dijital çağda dil öğretimindeki bağlamaştırma ile ilgili temel yaklaşımları ortaya koymayı amaçlamaktadır. İlk olarak, eğitim bilimleri alanında araştırmacıların yeni verilerden hareketle araştırma faaliyetlerini uyarlamalarına yardımcı olan bağlamaştırmanın özelliklerini inceleyeceğiz. Dijitalin dil öğretimi ve öğrenimine entegrasyonu ile birlikte, bağlamaştırma süreci, araştırmacıları dil öğretimi ve teknoloji üzerine yeni sorunları incelemeye teşvik etmiştir; bu da, Teknoloji Destekli Dil Öğrenimi (TDDÖ) adı verilen yeni bir araştırma alanının ortaya çıkmasını sağlamıştır. 2000'den bu yana yürütülen çalışmalara dayanarak, bu alandaki teorik temelleri daha iyi geliştirmeye yarayan; teknik, etkileşimsel, eylemsel, sosyo-etkileşimsel ve acil olmak üzere beş ana bağlamaştırma türünü kullanacağız.

Anahtar sözcükler: bağlamaştırma, dijital, etkileşim, görev, sosyal ağ

Contextualization in language teaching in the digital age: developments and issues

Abstract

This article aims to highlight the main trends in contextualization used to teach language in the digital age. First, we will highlight the specificities and roles of the contextualization used to allow researchers-didacticians to adapt their research activities and theories to the rise of new data in the field. Following the integration of digital technology in language teaching and learning, contextualization has incited researchers to study new issues relating to language or digital dialectics. This has led to the emergence of a new field called Technology-Mediated Language Learning (TMLL). By reviewing the research carried out since 2000, we will extract five main types of contextualization (technical, interactional, action-oriented, socio-interactional and urgent) that allow one to better develop the theoretical foundations of this field of research.

Keywords: contextualization, digital technology, interaction, task, social web

Introduction

La notion de contexte occupe une place centrale en didactique des langues étrangères/secondes (DDL2) d'autant plus qu'elle a un impact considérable sur les différents aspects des cours élaborés. Elle renvoie à la fois au cadre socio-institutionnel (valeurs culturelles, politiques, éducatives, etc.) et au cadre didactique (approches pédagogiques, méthodes adoptées, etc.) (Porquier, Py, 2004 : 50). Cette double dimension contextuelle oriente en grande partie la préparation de toute formation de langue en prenant en considération les objectifs visés, le contenu adopté, le dispositif utilisé, etc. Pour sa part, Besse (1984 : 7) souligne deux types de contexte : le *contexte discursif* (appelé aussi *cotexte*) et le *contexte situationnel* (situation de discours ou environnement extra-linguistique). Quant à Castelloti (2014 : 18), elle met en exergue deux conceptions du contexte. La première relève de l'aspect extérieur des conditions d'appropriation des langues tandis que l'autre semble être « *partout* » dans la mesure où elle peut émerger à chaque instant des interactions verbales développant sa configuration. L'importance du contexte dans l'enseignement-apprentissage des langues a amené les chercheurs à accorder un intérêt particulier au processus de la contextualisation distinguée par certains aspects positifs comme son efficacité pédagogique, son ouverture au dialogue politique et son éthique à l'altérité (Blanchet, 2011). Elle a pour but de mener des analyses détaillées

des paramètres contextuels afin d'avoir une compréhension profonde et d'élaborer des interventions didactiques adéquates.

La contextualisation didactique a connu un nouvel élan grâce à l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues, contribuant à l'émergence d'un domaine de recherche intitulé l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (désormais ALMT). Ce dernier ne se limite pas à l'étude de l'outil numérique mais il s'intéresse également à l'analyse des utilisateurs, des usages et des interactions produites au sein du dispositif d'apprentissage en ligne (Guichon, 2011). Il vise à traiter de nombreuses problématiques portant sur l'enseignement-apprentissage des langues en ligne (médiation, télécollaboration, tutorat, apprentissage informel, etc.). À cet égard, le numérique a le mérite de favoriser le processus de contextualisation dans les cours de langue en ligne dans la mesure où il permet de s'adapter aux évolutions survenues lors de la formation proposée.

Cet article a pour objectif d'analyser, dans le monde francophone, les principales tendances de contextualisation en DDL2 survenues à la suite de l'émergence des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Il s'agit de mettre en relief ce rapport à la fois dynamique et évolutif au sein de la dialectique langue/numérique permettant de mieux comprendre les relations complexes entre ces deux composantes. Quelles sont les origines et les spécificités de chaque contextualisation ? Quelles sont les approches théoriques adoptées au cours des différentes tendances contextuelles ? Quelles sont les problématiques relatives aux évolutions de ce processus dynamique en ALMT ? Ces questions constituent le fil conducteur de cette étude sur la contextualisation en DDL2 à l'ère numérique.

1. La contextualisation comme processus dynamique en DDL2

La contextualisation consiste principalement à prendre en compte la diversité sociolinguistique et socioculturelle des pays, des régions et des publics visés (Huver, 2014 : 144). On peut avoir recours à la contextualisation en vue de dénoncer *l'universalisme méthodologique* qui a

été largement critiqué par plusieurs chercheurs (Puren, 2005 ; Chaudenson, 2008) en raison de sa non prise en compte des réalités de terrain :

Lorsque les didacticiens du français langue étrangère s'intéressent aux terrains situés hors de France, c'est trop souvent pour procéder à la « contextualisation » de méthodes déjà existantes ou au transfert dans d'autres contextes de principes méthodologiques déjà élaborés » (Dabène et al., 1990 : 7).

D'autres chercheurs conçoivent la contextualisation comme « une commodité » qui permet de « masquer un évitement à conceptualiser les relations entre théorisation et implication et donc à se situer vis-à-vis des institutions » (Castellotti, 2014 : 17). Par exemple, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) (2001) se voulait être, à ses débuts, un instrument souple visant à contextualiser les politiques et les usages linguistiques mais au bout du compte, il a eu pour effet d'« homogénéiser, voire de standardiser les pratiques d'enseignement, et ce, bien au-delà de l'espace européen » (Huver, 2014 : 143). Par conséquent, le CECR (2001) est devenu un instrument didactique d'uniformisation dont les influences ne se limitent plus à l'espace européen. Malgré toutes ces critiques, la contextualisation continue toujours à explorer les confusions et les recouvrements entre la didactique du français (dans une perspective diffusionniste) et la didactique des langues (dans une perspective didactologique). Pour défendre la notion de contextualisation, nous partageons la position de Blanchet (2009 : 2) qui la considère comme « une solution de rechange à une mondialisation déshumanisée et antisociale » dans le but de favoriser une didactique contextualisée face à l'hégémonie d'une standardisation de masse.

2. Le numérique comme catalyseur de nouvelles contextualisations en apprentissage des langues

Au cours des années 2000, les milieux didactiques ne cessent d'accorder une importance particulière aux différentes spécificités des TIC qui se résument *grosso modo* à huit points principaux (Mangenot, 1997 ; Demaizière, 2007 ; Qotb, 2009) : autonomie et individualisation de l'apprenant, ressources riches et variées, multimodalité communicative

(synchrone, quasi-synchrone et asynchrone), disponibilité temporelle et spatiale, aides à l'apprentissage, interactions enseignant/apprenant et interactivité apprenant/ordinateur, facteur de motivation, multimédia du support numérique et complémentarité entre présentiel et distanciel dans les cours de langue. Cette étude délimite son corpus en s'intéressant essentiellement aux travaux de recherche conduits en ALMT au cours des deux premières décennies du 21^e dans le monde francophone. Le choix de cette période est dû particulièrement au dynamisme scientifique de la communauté des chercheurs : Narcy-Combes (2005), Grosbois (2009), Guichon (2012), Grassin *et al.* (2014), Cappellini *et al.*, (2017), Potolia, Zourou (2019), Peraya (2020), etc. Ces recherches se sont poursuivies grâce à des revues spécialisées (ex : *Alsic* et *DMS*) et à l'organisation régulière de plusieurs colloques (ex : *EPAL*, 2007, 2009, etc.) sans oublier d'autres manifestations scientifiques (séminaires, journées d'étude, etc.) et la publication de plusieurs ouvrages pendant cette période déjà délimitée. Face à la complexité et à la taille importante de l'objet d'étude, nous optons plutôt pour une étude exploratoire qui met en lumière les principales tendances de contextualisation en ALMT en prenant en compte non seulement leurs évolutions mais aussi leurs problématiques caractérisant le développement épistémologique de ce domaine de recherche.

2.1. L'outil numérique au cœur de la contextualisation technique

Dans un premier temps, les chercheurs français ont voulu explorer et découvrir les apports de l'outil numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agit d'une contextualisation technique qui correspond à *l'approche technologique* (Blyth, 2008) dans les milieux anglo-saxons où l'apparition d'une nouvelle technologie amène les chercheurs à réfléchir sur ses potentialités exploitables en ALMT. Ainsi, on trouve que le rôle et la description de l'outil numérique occupent le devant de la scène dans les travaux de recherche réalisés au cours de cette contextualisation technique : Analyse du logiciel *VOICEbook* (Poussard, Moulin-Combes, Dilax, 2001), Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique, À la recherche de l'intentionnalité partagée (Paquelin, 2002), Analyse de *Tell me more* – Français (Hamon, 2003), etc. À ce stade, les chercheurs avaient tendance à adopter la recherche-développement qui a

permis la réalisation et la mise en place de nombreux dispositifs numériques visant à tester les hypothèses initialement émises et à satisfaire les besoins langagiers et professionnels chez un public donné. Dans ce contexte, nous citons certains projets de développement de dispositifs numériques consacrés à l'apprentissage des langues : logiciel *Gammes d'écriture* (Mangenot, 2000) ; Modules d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral (Poussard, Vincent-Durroux, 2002) ; *Virtual Cabinet* (Guichon, 2004), etc. Ces travaux de recherche ont révélé quand même certaines « *faiblesses* » (Guichon, 2011 : 48) : focalisation sur l'apprentissage au détriment de l'enseignement, sur-représentation d'apprentissage en contexte universitaire et manque d'attention pour l'activité réelle des apprenants. Pourtant cette contextualisation technique a le mérite de favoriser la compréhension et l'analyse de nombreuses potentialités du numérique, facilitant la conception et la mise en ligne de plusieurs dispositifs de formation destinés particulièrement à étudier certaines hypothèses de recherche en ALMT.

2.2. La contextualisation interactionnelle : l'humain comme facteur incontournable

Après cette contextualisation technique, les chercheurs ont commencé à mener des recherches sur différentes problématiques relatives aux rôles du facteur humain dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne. Ces recherches ont conduit à la compréhension de certaines notions notamment la médiation, la télécollaboration, l'aide et le tutorat en ALMT. Nous soulignons, par exemple, les travaux suivants : Tutorat en ligne et création d'un espace formatif (Bourdet, 2007), Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne (Mangenot, Zourou, 2007), Accompagner l'apprentissage des langues à l'ère du numérique (Ciekanski, 2014), etc. Il est également nécessaire de souligner la tenue de plusieurs colloques (ex : TIDILEM, 2006 ; EPAL, 2007) portant sur l'analyse et le rôle des interactions humaines dans les cours de langue en ligne. À cet égard, on note, à titre d'exemple, la notion de médiation qui reste encore incontournable, voire omniprésente dans les recherches de la contextualisation interactionnelle. Elle trouve ses origines théoriques dans le socio-constructivisme et particulièrement chez Vygotski (1997) qui a mis

l'accent sur l'impact du facteur humain dans l'apprentissage de l'enfant. Dans le cadre de l'ALMT, Rézeau (2002 : 12) considère la médiation comme « l'action de la personne qui facilite l'apprentissage de la L2 par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instrument ». L'intérêt accordé aux interactions humaines s'est traduit par la mise en place de nombreux modèles théoriques ayant pour but d'analyser le rôle des échanges (Apprenant/Enseignant ; Apprenant/Apprenant) dans l'apprentissage numérique. Nous mettons en exergue, par exemple, *le modèle interactionniste d'ergonomie didactique* (Bertin, 2005) avec ses quatre composantes fondamentales (Langue, Enseignant, Apprenant, Ordinateur) et *le modèle du carré pédagogique* (Rézeau, 2002) regroupant quatre éléments principaux (Apprenant, Enseignant, Instrument et Savoir). Ce dernier a l'avantage de réconcilier les notions de médiation (humaine) et de médiatisation (technologique) qui représentent les deux volets du processus de l'enseignement-apprentissage des langues sur Internet. En réalité, la contextualisation interactionnelle s'est avérée décisive dans la mesure où elle a incité les chercheurs à conduire des analyses sur les échanges humains produits (formateur, tuteur et apprenants) qui constituent désormais une dimension centrale en ALMT.

2.3. La contextualisation actionnelle entre tâches et scénarios

L'étude des interactions humaines a préparé le terrain à l'apparition d'une nouvelle contextualisation qui se focalise essentiellement sur deux problématiques étroitement liées à savoir la tâche et le scénario. D'un côté, au cours de la première décennie du XXI^e siècle, la perspective actionnelle (PA) occupe une place importante en DDL2 où la langue est conçue comme un moyen d'action sociale en vue d'agir dans des situations authentiques de la vie quotidienne (Puren, 1997 ; CECR, 2001). Dans ce contexte, la PA accorde un intérêt particulier à la notion de tâche comme le note Springer (2009 : 28) : « la tâche, cela a été dit et redit, est l'élément principal de l'édifice ». En DDL, la tâche « débouche sur un output (un produit langagier) clairement défini » (Guichon, 2006 : 54). Il s'avère indispensable de préciser que la tâche est caractérisée par trois dimensions principales : le sens attribué, le caractère pragmatique et le résultat visé. Dans ce contexte, le numérique ne fait que favoriser la mise en œuvre de l'approche actionnelle

dans la mesure où l'apprenant est en mesure de réaliser des activités en ligne (chercher des informations, trouver des ressources, produire des contenus, etc.). Cette notion de tâche a fait l'objet de nombreuses catégorisations : tâche prescrite/tâche effective (Tricot, Nanard, 1998 : 3) ; *real-word tasks/pedagogical tasks* (Nunan, 2006) et enfin macro-tâche/micro-tâche (Guichon, 2006). Ce dernier (2011 : 120) met en évidence la présence d'un projet global (macro-tâche) qui comprend des micro-tâches dont la réalisation successive contribue à atteindre les objectifs visés (langagier, notionnel, culturel, etc.). Dans ce contexte, nous soulignons l'exemple d'une formation actionnelle de FOS en ligne (Qotb, 2009) destinée à des apprenants ayant le niveau B1 selon le CECR (2001). Ceux-ci cherchaient à développer leurs compétences communicatives en français des affaires (lire des revues spécialisées, discuter avec des hommes d'affaires, mener des négociations commerciales, etc.). Les apprenants étaient chargés de réaliser trois tâches liées à leur domaine de spécialité : créer une entreprise, lancer un nouveau produit et ouvrir une succursale de l'entreprise à l'étranger. Pour ce faire, ils étaient amenés à réaliser des micro-tâches : lire les ressources disponibles, échanger des idées avec leurs pairs, chercher d'autres informations sur Internet, etc.

D'un autre côté, l'intérêt accordé à la tâche a incité la communauté des chercheurs en ALMT à tenir compte de la notion de scénario qui consiste à segmenter le contenu ou les compétences visés en plusieurs étapes successives en vue d'atteindre les objectifs langagiers, communicatifs et culturels escomptés. Nissen (2011 : np) met en relief la relation entre la tâche et le scénario en précisant : « Lorsqu'il y a plusieurs tâches, c'est la situation qui détermine la logique avec laquelle les tâches s'enchainent dans le scénario ». Dans les cours de langue en ligne, nous distinguons deux types de scénario : le micro-scénario et le macro-scénario (Qotb, 2012). Cette dernière porte sur la description générale de l'ensemble de la formation qui comprend notamment les objectifs globaux, les tâches proposées, les ressources disponibles et les modes d'évaluation. Quant au micro-scénario, il a pour visée de donner une présentation détaillée d'une séance de formation donnée. Nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur l'étude des différentes dimensions du scénario pédagogique à l'instar de Pernin et Lejeune (2004) qui ont mis l'accent sur six critères liés

aux différents scénarios : *finalité, granularité, degré de contrainte, degré de personnalisation, degré de formalisation et degré de réification*. Les notions de tâche et de scénario ont facilité au chercheur-praticien en ALMT la conception et la mise en place des formations actionnelles qui s'adaptent aux spécificités du contexte concerné (acteurs, dispositif, objectifs, durée, etc.). À vrai dire, cette contextualisation actionnelle a connu d'autres évolutions scientifiques grâce à l'émergence des réseaux sociaux qui représentent un tournant important dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne.

2.4. Les réseaux sociaux : vers une contextualisation socio-interactionnelle

Lancés par O'Reilly (2005), les réseaux sociaux se distinguent essentiellement par la participation des utilisateurs qui sont dorénavant au centre du processus de la production des contenus sur Internet. D'où l'idée de la culture participative du web qui résulte de « la participation des usagers qui s'approprient les contenus créés par leurs pairs et par les médias traditionnels » (Millerand, Proulx, Rueff, 2010 : 130). À cela s'ajoutent d'autres spécificités des réseaux sociaux notamment le partage des contenus, la collaboration et la facilité d'utilisation (Breslin, Passant et Decker, 2009 ; Marsick, Watkins, 2015 ; O'Dowd, Lewis, 2016). Grâce aux spécificités des réseaux sociaux, l'apprenant de langue est capable d'avoir des échanges réels avec des locuteurs natifs (ex : blogues, forums, *Facebook*, etc.) dans le but de réaliser une pratique authentique de la langue-cible. C'est pourquoi, les milieux de recherche n'ont pas tardé à étudier les retombées du web social dans l'enseignement-apprentissage des langues. Dans le contexte anglophone, nous citons certains travaux publiés dans des revues comme *Language Learning and Technology* (2012, 2013, 2014, 2015 et 2016), *Computer Assisted Language Learning* (2008, 2011, 2013, 2015, 2017) et *Innovation in Language Learning and Teaching* (2009, 2012, 2015). Il semble également pertinent de prendre en compte certains ouvrages comme *Learner Autonomy and Web 2.0* (Cappellini *et al.*, 2017) qui s'intéresse aux différentes dimensions de l'autonomie de l'apprenant en langue sur les réseaux sociaux.

Quant au monde francophone, les chercheurs ont organisé plusieurs manifestations scientifiques (ex : colloque EPAL 2011, 2013) et publié aussi deux numéros spéciaux d'*A/sic* (2012, 2016) destinés à analyser les répercussions et les usages des réseaux sociaux en ALMT. Parmi les différentes études réalisées, on s'attachera à souligner deux problématiques principales marquant cette contextualisation socio-interactionnelle. La première concerne l'apprentissage informel défini comme « un processus émergent lié à une intention communicative, qui ne se déroule pas selon un planning fixe, ni dans le cadre d'une activité organisée d'apprentissage. En outre, l'apprenant n'est pas nécessairement conscient de cet apprentissage informel » (Sockett, 2012). Ce type d'apprentissage pourrait favoriser des échanges authentiques avec des locuteurs (natifs ou non-natifs) intéressés à la langue-cible dans des situations réelles. Pour sa part, Cross (2006) considère l'apprentissage informel comme une activité intentionnelle ayant pour objectif de développer certaines compétences professionnelles grâce aux activités de réseautage. Dans ce contexte, l'apprenant a tendance à dévoiler certains aspects de son identité réelle ou imaginée (nom, âge, profession, etc.) en vue de mieux développer ses échanges au sein de différents réseaux numériques (Cottier, Person, 2018). Dans le cadre des réseaux sociaux, l'apprenant est désormais mieux exposé à la langue visée dans un parcours non-linéaire. Au terme de son étude sur l'apprentissage informel d'anglais sur le web social (*Facebook*), Sockett (2012) tire les conclusions suivantes : primauté du sens, importance de l'interaction, subordination de la correction à l'objectif communicatif et utilisation de stratégies de communication. Ainsi, les usages informels des réseaux sociaux peuvent fonctionner comme « *un attracteur chaotique* » (ibid.), développant des transitions inattendues dans le système d'apprentissage et des changements positifs dans les stratégies de communication. Celles-ci sont d'ores et déjà marquées par des facteurs relationnels, intentionnels et cognitifs sans se limiter forcément à la dimension linguistique des interfaces. Notons également les nombreuses recherches menées sur les pratiques d'engagement au sein des communautés du web social d'apprenants de langues (Harrison, 2013 ; Liu *et al.*, 2015 ; Chik, Ho, 2017). Ces travaux ont essentiellement souligné la dimension sociale qui consiste à corriger la production des pairs et à les

accompagner en vue de faciliter l'apprentissage des langues. Ces communautés d'apprentissage dit « participatif » se distinguent aussi par deux grands types d'interaction (Potolia, Zourou, 2019) : les interactions avec les autres et l'interaction avec soi. Celles-ci ne font que favoriser la réflexivité des participants sur le contenu et l'acte d'apprentissage.

Quant à la deuxième problématique, il s'agit de la didactique invisible qui trouve ses origines dans le principe de « théâtre invisible » proposé par Augusto Boal (1972). Selon Ollivier (2012), la didactique invisible permet d'atteindre deux objectifs principaux. D'une part, les locuteurs natifs pourraient participer à des sites conçus comme « normaux » sur le web social. D'autre part, les apprenants peuvent interagir avec des locuteurs natifs pour des usages réels de la langue-cible. C'est le cas, par exemple, du site *Babelweb* ayant pour but de réaliser plusieurs tâches (ex : *Le plus bel endroit du monde, ma meilleure recette, poème en liberté*, etc.) en plusieurs langues romanes (français, espagnol, italien, etc.). Dans ce contexte, Ollivier (ibid.) a conduit une étude comparative en analysant les usages d'apprenants du blogue *Le plus bel endroit du monde* et ceux d'internautes dans le forum *VoyageForum.com*. Cette étude a souligné certains éléments communs aux deux sites : présence des interlocuteurs (moi et toi), jugement de valeur (adjectifs qualificatifs du lieu choisi) et aspects non verbaux (émoticônes, signes de ponctuation, etc.). Cette recherche a également indiqué les effets positifs de la didactique invisible d'autant plus que le même chercheur a constaté une forte correspondance entre les contributions des locuteurs natifs et celles des apprenants. En effet, les principes théoriques adoptés par l'approche actionnelle et la didactique invisible trouvent dans le web social un terrain favorable pour leur mise en pratique dans un contexte d'usages réels. La contextualisation socio-interactionnelle permet alors de créer un environnement propice dans lequel l'apprenant de langue pourrait avoir des échanges avec des locuteurs natifs pour une pratique authentique de la langue-cible.

2.5. La contextualisation urgente : l'exemple de la crise pandémique

En 2020, le monde entier a été secoué par la pandémie de Covid-19 qui a ravagé des vies et obligé des millions de personnes à se confiner chez eux. Ce confinement a eu des répercussions importantes sur les plans

économique, social, politique et éducatif. Nombreux sont les gouvernements qui ont décidé de suspendre les cours en présentiel dans les différentes institutions de formation (écoles, universités, etc.) en vue de lutter contre la propagation du Covid-19. Cette situation sanitaire a favorisé l'émergence de la contextualisation urgente ayant pour visée d'aider les établissements éducatifs à s'adapter à des situations de crises imprévues. « La pandémie a constitué un choc brutal et un bouleversement inattendu pour la plus grande majorité des enseignants et des apprenants sommés, dans une totale impréparation, de se mettre au tout à distance » (Pera, Peltier, 2020 : 2). Ainsi, nous avons assisté à l'apparition d'une *ingénierie pédagogique d'urgence* (Villiot-Leclercq, 2020) qui est le fruit des trois facteurs principaux : la vitesse de la bascule, l'obligation institutionnelle de la bascule et sa portée historique et sociétale. Cette ingénierie pédagogique d'urgence consiste principalement à assurer la continuité pédagogique en période de crise (assurer des cours, partager des ressources, participer à la construction du savoir, etc.). Pour ce faire, les institutions de formation n'ont pas tardé à prendre certaines mesures d'urgence : mettre en place des plateformes, développer l'existant virtuel, médiatiser des ressources, déployer des systèmes de classe virtuelle, organiser des stages sur l'enseignement numérique, etc.

Notons que la contextualisation urgente se caractérise par trois modes d'apprentissage reposant principalement sur l'usage du numérique. Le premier type concerne les formations qui se déroulent complètement à distance à la suite de la décision de plusieurs pays d'imposer le confinement. Ainsi, nombreuses institutions de formation ont eu recours à l'utilisation des plateformes éducatives bien connues dans les milieux pédagogiques (ex : *Moodle, Claroline, Teams*, etc.). Le deuxième type d'apprentissage concerne les formations hybrides qui se sont développées au cours de cette crise sanitaire. Beaucoup de chercheurs ont mis l'accent sur les apports de l'apprentissage hybride permettant d'adopter la pédagogie active (Joosten, Barth, Harness, Weber, 2014), améliorer la qualité de l'accompagnement (Narcy-Combes, 2012) et enfin favoriser les interactions entre les acteurs impliqués (Porter, Graham, Bodily, Sandberg, 2016). Pour sa part, Nissen (2020 : 3) souligne l'importance de réaliser une articulation cohérente entre le présentiel et le distanciel au sein de la

formation hybride pour que les apprenants y soient mieux impliqués. Il est à préciser que cette situation pandémique a favorisé aussi l'émergence de l'enseignement comodal défini comme « une offre de cours proposée simultanément à des élèves en présentiel et à des élèves distants par le biais d'outils synchrones (par exemple la visioconférence) et asynchrones (plateformes de dépôt et de partage de documents, messageries de type *WhatsApp*) » (Guichon, Roussel, 2021 : 2). Cette situation pédagogique inédite a amené le cadre enseignant à adopter une configuration marquée par des enjeux didactique, organisationnel, technologique et communicationnel. Dans ce contexte, l'enseignant prend la charge de créer des conditions favorables permettant de gérer la participation et les interactions des élèves en présentiel et d'autres en distanciel impliqués simultanément dans la même activité d'apprentissage. Dans cette situation pédagogique comodale, l'enseignant tente d'adopter « une planification pédagogique cohérente et équivalente dans les deux modes d'enseignement, et des ajustements incrémentaux dans le rythme et les stratégies d'enseignement en classe » (Gobeil-Proulx, 2019 : 57). Au terme d'une étude qualitative sur un enseignement comodal dans un lycée français à Chicago, Guichon et Roussel (2021 : 45) ont mis en lumière la complexité des activités pédagogiques de l'enseignant. Ce dernier utilise de nombreux instruments (caméra-document, visioconférence et vidéoprojecteur), adopte des stratégies sémiopédagogiques et enfin met en œuvre des techniques didactiques en vue de gérer et d'orienter l'attention des élèves vers la même activité pédagogique.

Conclusion

Ainsi, le chercheur-didacticien est amené à admettre la place centrale de la contextualisation en ALMT. Celle-ci incite le chercheur à comprendre, décrire et interpréter les relations réciproques entre les locuteurs et leurs environnements marqués notamment par la présence du numérique. D'où l'importance de souligner la dimension interventionniste de toute contextualisation en DDL2, qui a vocation à mener des actions permettant de réaliser certaines transformations sur le terrain afin de satisfaire les besoins des publics visés. La présence du numérique ne fait qu'affirmer

cette tendance interventionniste marquée par les cinq tendances de la contextualisation (technique, interactionnelle, actionnelle, socio-interactionnelle et urgente). Ainsi, les chercheurs-didacticiens peuvent tester leurs hypothèses sur le terrain tout en enrichissant les fondements théoriques de ce domaine de recherche. Dès lors, pratique et théorie constituent les deux principales veines qui alimentent les travaux de recherche en ALMT dans la mesure où l'une mène à l'autre dans un mouvement circulaire. À partir de là, nous proposons l'Approche Circulaire de Contextualisation (ACC) qui se présente ainsi :

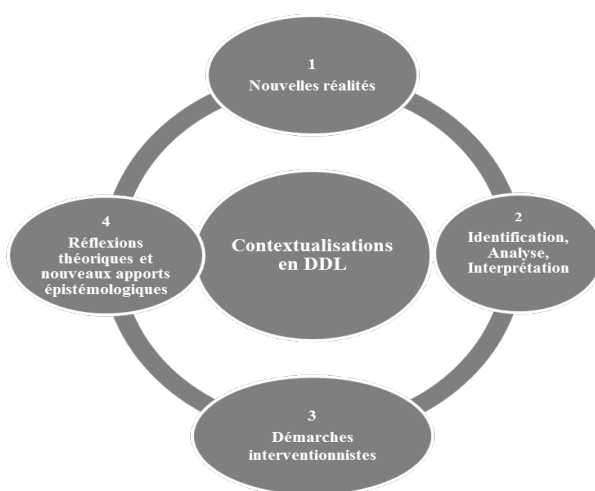


Figure 1. L'Approche Circulaire de Contextualisation (ACC) en ALMT

Dans un premier temps, le chercheur-didacticien s'attache à identifier des phénomènes émergents en ALMT. Cette identification sera suivie par des travaux analytiques et interprétatifs en vue de leur attribuer des relations d'interactions et d'interdépendances éventuelles. L'étape suivante consistera à adopter une démarche interventionniste visant à élaborer des hypothèses et des solutions (approche méthodologique, support pédagogique, activités, etc.) en puisant dans les différentes ressources théoriques avant de les expérimenter sur le terrain. Enfin, à partir des données recueillies, le chercheur-didacticien entame un processus de théorisation qui favorise le développement de nouveaux concepts théoriques permettant de mieux comprendre les différentes dimensions de l'enseignement-apprentissage des langues en ligne. Grâce au dynamisme scientifique de la contextualisation en ALMT, on remarque récemment

l'émergence de nouvelles problématiques (ex : immersion linguistique en environnement virtuel, MOOC de langues, enseignement comodal, etc.), contribuant à asseoir les fondements épistémologiques de ce domaine de recherche.

Bibliographie

Bertin, J.-C. 2005. « Vers un modèle interactionniste des systèmes d'apprentissage en ligne ». *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIV, n°1, p. 27-41.

Besse, H. 1984. « Contexte (s) et enseignement/apprentissage d'une grammaire ». *Linx*, n°11. Didactique des langues étrangères, p. 7-26.

Blanchet, Ph. 2009. « Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet ». *Le Français à l'université*. 14^e année, n°2, AUF. [En ligne] : http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf [consulté le 2 mai 2024].

Blanchet, Ph. 2011. « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». In : Blanche, Ph. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines, p. 9-19.

Blyth, C. S. 2008. "Research perspectives on online discourse and foreign language learning". In: Sieloff Magnan, S. (dir.). *Mediating discourse online*. Amsterdam : John Benjamins, p. 47-70.

Boal, A. 1972. « Catégories du théâtre populaire ». *Travail théâtral*, n° 6 janvier-mars. Lausanne : La Cité, p. 3-26.

Bourdet, J.-F. 2007. « Tutorat en ligne et création d'un espace formatif ». *Alsic*, vol.10, n°1. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/alsic/522> [consulté le 2 mai 2024].

Breslin, J., et al. 2009. *The social semantic Web*. Heidelberg : Springer.

Cappellini, M., Lewis, T., Rivens Monpean, A. 2017. *Learner Autonomy and Web 2.0*. Sheffield : Equinox.

Castellotti, V. 2014. Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In : Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V. (dir.). *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Actes du colloque international. Paris : Université Paris Sorbonne/FIPF, p. 111-124.

Chaudenson, R. 2008. Pour et vers une didactique de la langue française adaptée aux situations de créolophonie. Des Seychelles (décembre 2006) à Haïti (novembre 2008). In : Chaudenson, R. (dir.). *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan, p. 5-20.

Chik, A., Ho, J. 2017. "Learn a language for free: Recreational learning among adults ". *System*, 69, p. 162-171.

Ciekanski, M. 2014. « Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique - Évolution des problématiques et diversité des pratiques ». *Alsic*, Vol. 17|2014. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/alsic/2762> [consulté le 2 mai 2024].

Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

Cottier, P., Person, J. 2018. « L'expérience lycéenne des réseaux sociaux numériques ». *Distances et médiations des savoirs*. 21. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dms/2098> [consulté le 2 mai 2024].

Cross, J. 2006. *Informal learning*. San Francisco, CA : Pfeiffer.

Dabène, L. et al. 1990. *Variations et rituels en classe de langues*. Paris : Didier/CREDIF.

Demaizière, F. 2007. « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage ». *Alsic*, Vol. 10, n°1, p. 5-21.

DMS : revue *Distances et Médiations des Savoirs*. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/dms/> [consulté le 2 décembre 2024]

EPAL : Colloque Échanger Pour Apprendre en Ligne.

ForumVoyage.com : <https://voyageforum.com/> [consulté le 2 mai 2024].

Gobeil-Proulx, J. 2019. « La perspective étudiante sur la formation comodale, ou hybride Flexible ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n°16 (1), p. 56-67.

Guichon, N. 2004. « Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé, l'exemple de *Virtual Cabinet* », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII, n° 1, p. 67-76.

Guichon, N. 2006. *Langues et Tice-Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

Guichon, N. 2011. *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Note de Synthèse d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université du Havre.

Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Guichon, N., Roussel, S. 2021. « Vous tout seuls, nous en classe. L'enseignement comodal au temps de la pandémie ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 36. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dms/6767> [consulté le 2 mai 2024].

Grassin J.-F. et al. 2014. « Compte rendu de la journée d'étude Icar 2. Données, analyses et finalités de la recherche en apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT). *Alsic*, vol.17. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/2755> [consulté le 2 mai 2024].

Grosbois, M. 2009. « TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2 ». *Alsic*, Vol.2. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/alsic/1239> [consulté le 2 mai 2024].

Hamon, L. 2003. « Analyse de *Tell me more* – Français ». *Alsic*, Vol. 6, n° 2-1, p. 141-155.

- Harrison, R. 2013. Profiles in Social Networking Sites for Language Learning - Livemocha Revisited. In: *Social networking for language education*. London: Palgrave Macmillan, p. 100-116.
- Huwer, E. 2014. Quand contexte homogénéise la diversité ou Parler de la diversité sans contexte. In : Babault, S., et al. (dir.). *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014. Paris : Université Paris Sorbonne/FIP, p. 140-154.
- Joosten, T. M. et al. 2014. The impact of instructional development and training for blended teaching on course effectiveness. In: Picciano, A.G., Dziuban, C.D. et Graham, C.R. (dir.). *Blended learning. Research Perspectives*, volume 2. New York: Routledge, p. 173-189.
- Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Liu, M., Abe, K., Cao, M.W., Liu, S., Ok, D.U., Park, J., Parrish, C., Sardegna, V. G. 2015. "An analysis of social network websites for language learning : Implications for teaching and learning English as a Second Language". *Computer Assisted Language Instruction Consortium*, n° 32, p. 113-152.
- Mangenot, F. 1997. Le multimédia dans l'enseignement des langues. In : Crinon, J. et Gautellier, C. (dir.). *Apprendre avec le multimédia, Où en est-on ?* Paris : Retz, p. 119-134.
- Mangenot, F. 2000. « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO ». *Alsic*, vol.3, n° 2. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/1833> [consulté le 2 mai 2024].
- Mangenot, F., Zourou, K. 2007. « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne ». *Alsic*, vol. 10, n°1, p. 65- 99. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/alsic/650> [consulté le 2 mai 2024].
- Marsick, V., Watkins, K. 2015. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. [S.l.] : Routledge Revivals.
- Millerand, F. et al. 2010. *Le Web social, Mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, M.-F. 2012. « Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement / apprentissage de L2 à l'université : comment gérer la complexité ». *Synergies Roumanie*, n° 7, p. 185- 194. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie/7/narcy.pdf> [consulté le 2 mai 2024].
- Nissen, E. 2011. « Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui ». *Alsic*, vol.14. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/alsic/2344> [consulté le 2 mai 2024].
- Nissen, E. 2020. « Mise à l'épreuve de paramètres pour une articulation réussie du distanciel et du présentiel aux yeux des étudiants ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 30. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/dms/5007> [consulté le 2 mai 2024].

- Nunan, D. 2006. "Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'". *Asian EFL Journal*, vol.8, n° 3, p. 19-45.
- O'Dowd, R., Lewis, T. 2016. *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. London : Routledge.
- Ollivier, C. 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. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/2402> [consulté le 2 décembre 2024].
- O'Reilly, T. 2005. "What is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software". *Communication & Stratégies*, n° 67, p. 17-37.
- Paquelin, D. 2002. « Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée ». *Alsic*, Vol. 5, n°1-1, p. 3-32.
- Peraya, D. 2020. « L'ingénierie pédagogique en 2020 : au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant ». *Distances et Médiations des Savoirs*, 32. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/dms/5908> [consulté le 2 mai 2024].
- Peraya, D., Peltier, C. 2020. « Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 30. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dms/5198> [consulté le 2 mai 2024].
- Pernin, J.-P., Lejeune, A. 2004. « Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios ». *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie*. Compiègne : Université de Technologie de Compiègne, p. 407-414.
- Porquier, R., Py, B. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Porter, W. W. et al. 2016. "A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education". *Internet and Higher Education*, n° 28 (1), p. 17-27.
- Potolia, A., Zourou, K. 2019. « Approches réflexives sur l'accompagnement pédagogique au sein d'une communauté web 2.0 d'apprenants de langues ». *Distances et médiations des savoirs*, 26|2019. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dms/3639> [consulté le 2 mai 2024].
- Poussard, C., et al. 2001. « Analyse du logiciel VOICEbook ». *Alsic*, Vol. 4|-1, p. 57-75.
- Poussard, C., Vincent-Durroux, L. 2002. « Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO ». *Alsic*, vol.5, n°2. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/2054> [consulté le 2 mai 2024].
- Puren, C. (dir.) 1997. *Du concept en didactique des langues*. ELA, n°105.
- Puren, C. 2005. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée*, n°140, p. 491-508.
- Qotb, H. 2009. *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*. Paris : Publibook.

Qotb, H. 2012. *La scénarisation des cours de langue en ligne : spécificités, démarches et perspectives*. Sarrebruck : Presses Européennes Universitaires.

Revue *Computer Assisted Language Learning*. [En ligne] : <https://www.tandfonline.com/toc/ncal20/current> [consulté le 2 mai 2024].

Revue *Innovation in Language Learning and Teaching*. [En ligne] : <https://www.tandfonline.com/toc/rill20/current> [consulté le 2 mai 2024].

Revue *Language Learning and Technology*. [En ligne] : <https://www.lltjournal.org/> [consulté le 2 mai 2024].

Rézeau, J. 2002. « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » ». *Revue du GERAS*, n° 35-36/2002, p. 183-200.

Socket, G. 2012. « Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais ». *Alsic*, vol. 15, n°2. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/2505> [consulté le 2 mai 2024].

Springer, C. 2009. La dimension sociale dans le *CECR* : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. In Rosen, É. (dir.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Numéro spécial de la revue *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°45, p. 25-34.

TIDILEM : Colloque TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles.

Tricot, A., Nanard, J. 1998. Un point sur la modélisation des tâches de recherche d'informations dans le domaine des hypermédias. In : Tricot, A. et Rouet, J.-F. (dir.). *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès, p. 35-56.

Villiot-Leclercq, E. 2020. « L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19 ». *Distances et médiations des savoirs*, N°30. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dms/5203> [consulté le 2 mai 2024].

Vygotski, L. 1997. *Pensée & Langage*. Paris : La Dispute (1^{re} édition 1934).



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>

