

# Postface

## Est-ce la distance qui nous mène plus loin ?

Sílvia MELO-PFEIFER

*Universität Hamburg*

### 1. « Lay discourses » : la sloganisation d'un terme – Distance

Le terme de distance, que l'on pourrait associer aux mathématiques où à la géographie (le fameux « écart entre deux points »), s'est peu à peu établi dans le paysage éducatif. À l'origine, la distance, et donc la proximité, sont plutôt comprises comme des intervalles de temps et d'espace plus ou moins importants. D'un point de vue métaphorique, la notion de distance s'est vue associée à tous les écarts et éloignements qui peuvent marquer une situation et ses protagonistes. Notons également que, tandis que la notion de distance garde, dans les discours ordinaires, une connotation plutôt négative, celle de proximité est plutôt perçue comme positive, favorisant l'implication de l'individu dans les situations de la vie quotidienne.

Et pourtant..., on fait ses achats à distance. On fait une formation à distance. On travaille à distance. On communique à distance. On gère une relation à distance. Néanmoins, la distance et le fait de pouvoir « vivre à distance » font partie de la « commodification » ou marchandisation de la vie quo-

tidienne dite moderne. Et, encore plus paradoxalement, malgré les distances – du moins physiques – la proximité est toujours à notre portée.

Tout ceci pour arriver à une conclusion plutôt banale : les notions de distance et de proximité n'existent pas en tant que valeurs absolues et objectives. La façon de les mesurer les situe dans un *continuum* entre les deux pôles de la dichotomie. Prenons les distances géographiques. Quelle est la personne la plus éloignée : celle qui part de Berlin à Lisbonne en avion ou celle qui part à vélo de Madrid à Lisbonne ? Les distances s'entremêlent.

## 2. Types de distances et de proximités : au-delà des dichotomies

Les notions de distance et de proximité peuvent se décliner au pluriel. Ainsi, en termes de terrains éducatifs, nous pouvons parler de différents types de distances et de proximités :

- *la distance/proximité linguistique* : décrit la distance interlinguistique (orthographique, sémantique, phonétique, etc.). À ce sujet, nous pouvons parler de langues proches (dans le cadre de langues de la même famille) ou de langues lointaines, l'apprentissage des premières favorisant la mise en œuvre (d'un plus grand nombre) de stratégies d'intercompréhension, à travers une contrastivité revisitée (Dabène 1996). Malgré cette classification, la distance et la proximité sont subjectivement perçues, médiées par les images des langues et de leur apprentissage (voir Wharton, Vlad, Causa et Alcibar ici même), ce qui implique que ni l'une ni l'autre n'existe, ni hors contexte, ni en dehors de la perception individuelle (Garbarino 2009, pour la

perception du roumain comme langue romane). On parle à ce propos de distance psycholinguistique qui peut avoir des bases sociolinguistiques (perception de la présence et du rôle des langues dans la société). Ainsi, la proximité linguistique et les avantages de son utilisation dans l'enseignement-apprentissage de langues ne seront productifs d'un point de vue affectif et cognitif que s'ils sont explicitement repérés et mis à profit. La perception de la distance/proximité linguistique (et culturelle) est présente dans toutes les situations de contact de langues, voire de dialectes et sociolectes. Pour finir, nous évoquons un article de Castellotti, Coste et Moore (2001), « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », qui nous rappelle la différence entre perception individuelle et perception collective de la distance typologique entre les langues et leur rôle dans l'apprentissage :

- *la distance/proximité géographique* : ce continuum suppose penser la coprésence physique des acteurs sociaux dans des situations d'enseignement-apprentissage. Dans ce cas, l'enseignement à distance impliquerait que les participants à un scénario d'apprentissage ne se trouvent pas dans un même espace ;
- *la distance/proximité temporelle* : ce continuum nous conduit à considérer la coprésence temporelle et nous permet de décrire une situation d'enseignement-apprentissage comme synchrone, asynchrone, voire quasi-synchrone ;
- *la distance/proximité cognitive* : cette catégorie renvoie au partage des savoirs et des compétences. On reconnaît depuis Vygotski que la distance cognitive entre les acteurs est nécessaire au développement intellectuel. Ce décalage peut toujours se déplacer

d'un acteur à l'autre, permettant la co-construction des savoirs. Un acteur peut agir en tant que médiateur cognitif, réduisant le décalage entre un sujet et le savoir (Araújo e Sá, De Carlo et Melo-Pfeifer 2014). En même temps, cette distance, pour être productive, doit être franchissable ;

- *la distance/proximité affective* : entre sujets et tâches, sujets et contenus, sujets et langue(s), on peut remarquer que les distances et les proximités influencent la motivation, l'engagement et l'investissement personnel dans une situation donnée (comme le remarque Gajo ici-même). Un apprenant ou un enseignant peuvent aider à franchir cette distance s'ils s'attachent à créer et maintenir un climat d'apprentissage positif et collaboratif et s'ils encouragent tous à participer (De Carlo et Hidalgo Downing 2017). Autrement dit, en soutenant émotionnellement les participants durant l'apprentissage, ils favorisent le lien affectif et évitent un « égarement émotionnel » (voir aussi Coste, dans cette publication) ;
- *la distance/proximité hiérarchique* : comme nous l'avons vu, la proximité et la distance cognitive doivent faire partie de la situation d'apprentissage pour la rendre productive et effective. En conséquence, la proximité/distance cognitive peut avoir un rapport avec la proximité/distance hiérarchique ou sociale, dans le cas où le membre le plus chevronné est celui qui joue les rôles de meneur de jeu, d'expert du contenu et d'évaluateur (Dabène 1984). Il décide des formes d'interaction sociale, des tâches, des contenus, un signe d'un rapport hiérarchique de type vertical. Cependant, les scénarios d'apprentissage dits à distance favorisent le partage des expertises (au

pluriel) et donc l'atténuation des rapports de pouvoir en ligne, ce qui favoriserait l'émergence de rapports hiérarchiques plus proches ou de type horizontal. Ce type de rapport plus équitable est également de plus en plus reconnu comme faisant partie des approches collaboratives dans l'enseignement-apprentissage et dans la formation des enseignants.

Ce listage, qui n'est pas complet<sup>1</sup>, nous amène à la conclusion suivante : toute situation d'enseignement-apprentissage se situe à la croisée de plusieurs distances et de plusieurs proximités. De plus, perçues en continuum, nous voyons bien que ces distances et proximités sont mouvantes et dynamiques, dépendant des « ingrédients du contexte » (Gumperz 1982). Pour conclure, elles n'ont pas de valeurs absolues positives ou négatives (Degache et Depover 2010), mais elles impliquent différentes approches pédagogiques et didactiques et des *affordances* différentes.

---

<sup>1</sup> Nous pourrions encore parler de la distance des pratiques langagières, notamment de l'élève confronté à une langue de scolarisation qu'il ne domine pas ou domine à peine (et corolairement distance symbolique maison-école), des distances des représentations linguistiques et culturelles dans des situations de contacts interlinguistiques et intercommunautaires, ou des distances disciplinaires dans l'enseignement bilingue (pour celles-ci, voir les contributions de Gajo, de Causa et de Vuillet Akgün et Alper Güloğlu, dans le présent ouvrage). Voir encore Alcibar (ici même) pour les désignations « distance sociétale », « distance diglossique » et « distance symbolique » quant au basque en France. Cortier et Nait Belaid nous renseignent sur la situation bilingue au Maroc.

### 3. Combiner les proximités et les distances

L'acceptation du fait que toute situation d'enseignement-apprentissage implique la combinaison (ou le « cumul », comme le désigne Coste ici-même) de différentes distances et proximités nous conduit à exprimer le besoin de penser des modélisations multidimensionnelles de la distance et de la proximité.

TABLEAU 1 : Les géométries variables de la distance et de la proximité en contexte éducatif.

	Distance/proximité					
	Linguistique	Géographique	Temporelle	Cognitive	Affective	Hierarchique
Distance	Langues typologiquement éloignées	En ligne	Asynchrone	Maître-apprenti	Eloignement affectif	Rapports verticaux
Proximité	Langues voisines/parentes	Face-à-face	Synchrone	Coexpertise	Motivation et engagement	Rapports horizontaux

Nous pouvons donc envisager, à la suite du tableau 1, qu'une situation d'enseignement-apprentissage soit caractérisée par de multiples distances et proximités, qui peuvent, de plus, se déplacer, en fonction des acteurs sociaux et des ressources disponibles. Par exemple, le cours de Français Langue Étrangère à l'école en Allemagne se ferait, par défaut, dans un contexte de distance linguistique (langue romane et langue germanique en contact), de proximité géographique et temporelle (avec coprésence d'enseignements et d'élèves) et de distance cognitive et hiérarchique (l'enseignant étant l'expert). Ce scénario peut différer dans le cas où les élèves auraient, par exemple, appris l'espagnol avant le français (dans ces conditions, on pourrait alors employer des stratégies d'intercompréhension). Les élèves peuvent aussi partager l'expertise linguistique avec l'enseignant. Dans tous les cas de figure, le but serait la réduction de la distance entre l'élève et la nouvelle langue.

Nous pouvons aussi penser à des plateformes comme Galanet (« Plateforme pour le développement de

l'intercompréhension entre langues romanes » ; Melo-Pfeifer et Araújo e Sá 2018), dédiées à la pratique de l'intercompréhension entre des étudiants de différentes universités européennes (en Espagne, Italie, France et au Portugal ; plus tard aussi avec l'intégration de la Roumanie). Dans ce cas, nous pourrions caractériser la situation d'enseignement-apprentissage, en principe, de la façon suivante : les activités langagières au sein de cette plateforme se situent au carrefour de la proximité linguistique, de la distance géographique, de la quasi-proximité temporelle, de la proximité cognitive (chaque locuteur d'une langue romane étant expert de « sa langue »<sup>2</sup>), de la proximité émotionnelle. Cependant, ces données peuvent être contestées par le fait que : i) les étudiants, étant plurilingues, peuvent mobiliser des ressources linguistiques dans des langues non-romanes (Melo-Pfeifer 2018) ou bien ne pas percevoir certaines langues comme voisines ; ii) les étudiants peuvent être dans une salle de classe, intégrés dans un cours « blended learning » ; iii) les locuteurs peuvent s'engager simultanément dans des situations d'interaction synchrones et asynchrones (avec des chats et des forums de discussion, par exemple) ; iv) le locuteur d'une langue romane peut l'avoir apprise en tant que langue étrangère ; v) les étudiants ne croient pas à l'intercompréhension comme modalité de communication et ne s'y engagent pas. De plus, dans la plateforme Galanet, des rôles différents sont attribués aux participants : ceux de tuteur et d'étudiant, encourageant éventuellement l'établissement de rapports hiérarchiques de type vertical.

Ceci dit, ce sont les ingrédients du contexte qui déplacent les distances et les proximités dans une situation d'enseignement-apprentissage. Pour finir, la distance et la

<sup>2</sup> Voir également, dans cet ouvrage, la collaboration et l'expertise partagée des élèves analysées par S. Stratilaki-Klein.

proximité ne sont pas toujours données à l'avance et les acteurs peuvent, dans certains cas, les négocier, voire les renverser (pour la distance/proximité cognitive et hiérarchique, par exemple). Nous invitons donc à penser une « didactique des distances » dans la complexité des situations d'apprentissage et de formation.

## Références bibliographiques

- Araújo e Sá M<sup>a</sup> H., De Carlo M. et Melo-Pfeifer S., 2014, « Acteurs et dynamiques de médiation dans une plateforme de formation à l'Intercompréhension », *Revue Canadienne des Langues Vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 70/2, p. 133-157.
- Dabène L. 1996, « Pour une contrastivité "revisitée" », *Études de Linguistique Appliquée*, 104, p. 395-396.
- Dabène L. 1984, « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, 55, p. 39-46.
- De Carlo M. et Hidalgo Downing R., 2017, « Intercomprendersi a distanza: il ruolo della dimensione affettiva », dans Degache Ch. et Garbarino S., (éd.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension*. ELLUG, « Didaskein », p. 133-155.
- Degache Ch. et Depover, Ch. (éds.) 2010, *La distance dans l'enseignement des langues. Frein ou levier ? Distances et savoirs*, Paris : CNED/Lavoisier, 8(3).
- Castellotti V., Coste D., et Moore D., 2001, « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », dans Moore, D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, p. 101-131.
- Garbarino S., 2009, « Le roumain est-il vraiment une langue voisine ? », dans Araújo e Sá M<sup>a</sup> H., Hidalgo R., Melo-Pfeifer

S., Sere, A., et Vela C., (éds.), *Intercompreensão em Línguas Românicas : conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Oficina Digital, p. 197-212.

- Gumperz J. J., 1982, *Discourse strategies*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Melo-Pfeifer S., 2018, « When Non-Romance Languages break the linguistic contract in Romance Languages chat rooms: Theoretical consequences for the studies on Intercomprehension », dans Buendgens-Kosten J., et Elsner D., (ed.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Oxon : Multilingual Matters, p. 151-167.
- Melo-Pfeifer S. et Araújo e Sá M. H., 2018, « Multilingual interaction in chatrooms: translanguaging to learn and learning to translanguaging », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI : <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452895>.