



HAL
open science

La didactique des langues à l'heure du numérique

Jean-Paul Narcy-Combes, Marie-Françoise Narcy-Combes, Grégory Miras

► **To cite this version:**

Jean-Paul Narcy-Combes, Marie-Françoise Narcy-Combes, Grégory Miras. La didactique des langues à l'heure du numérique . *Langues, cultures et sociétés*, 2015, 1 (2). hal-01432056

HAL Id: hal-01432056

<https://hal.science/hal-01432056>

Submitted on 11 Jan 2017

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.

La didactique des langues à l'heure du numérique

Marie-Françoise Narcy-Combes est professeur émérite de l'université de Nantes.

Jean-Paul NARCY-COMBES est professeur émérite de l'université Paris 3 - Sorbonne-Nouvelle.

Grégory MIRAS l'Université Paris Diderot.

Résumé : Le recours aux outils numériques, comme à la dématérialisation des dispositifs d'apprentissage, est parfois récusé. Les besoins de la recherche en intervention concernant des dispositifs de grande envergure ou en contextes de scolarisation en milieu ou pays plurilingues ont conduit à cette réflexion de synthèse menée par des chercheurs en didactique de l'intervention. Elle a pour objectif de comprendre les résistances, de souligner en quoi elles ne vont pas dans le sens de la recherche théorique et empirique, et de déterminer ce qui pourrait permettre de modifier cette situation. Le cadre de travail de l'article aborde l'humanisme psychologique et ses successeurs, les fondements théoriques de la didactique des langues, le potentiel des TIC, et les tâches et dispositif(s) d'apprentissage. La réflexion théorique et les données empiriques des ouvrages cités confortent le rôle positif des TIC et confirment qu'il y a plus qu'un effet de mode. La conclusion situe les résistances réelles au niveau des pratiques d'innovation plus qu'à celui des TIC elles-mêmes.

Mots-clés : TIC, humanisme, résistance au changement.

Language Teaching and Learning and digital facilities

Abstract: The computer and virtual learning environment are not always appreciated. This article aims to show that this position may be inadequate and it reflects on the place of technology in our society. The needs of intervention research dealing with large-scale language-learning systems or with schooling in multilingual contexts have led to this synthesis paper written by researchers in language education specializing in intervention. The objective is to understand resistance, to highlight why this opinion is contradicted by theoretical and empirical research and to see what may lead it to change. The article will explore humanistic psychology and parallel theories, the various theories that help understand language development, the potentialities of ICT, tasks and environments in order to highlight some specific aspects of virtual learning environments. Theoretical and empirical data will be shown to underline the positive role of the computer. The conclusion will show that resistance is more an effect of how innovation is implemented than of ICT itself.

Keywords: ICT, humanism, resistance to change.

1. Introduction

Le recours aux outils numériques, qui s'inscrit dans un processus de dématérialisation des dispositifs d'apprentissage, est parfois récusé, soit parce qu'il déshumaniserait les relations pédagogiques (Jaillet 2009, entre autres), soit parce qu'il ne serait que le reflet d'une mode (Karsenti 2013). Le terme « déshumanisation » nous interpelle, d'une part parce que c'est un terme fort, et d'autre part car il fait écho à la psychologie humaniste qui proposait la liberté d'apprendre (Rogers 1967). Les besoins de la recherche en intervention concernant les dispositifs de grande envergure ou en contextes de scolarisation en milieux ou pays plurilingues (Narcy & Biesse 2003, Lahlou 2009, McAllister 2013, Fantognon 2014) ont conduit à cette réflexion de synthèse (Demaizière et Narcy-Combes 2007) menée par un chercheur en didactique de l'intervention qui s'est tourné vers les Technologies de l'information et de la communication (TIC) (Narcy-Combes 2005). L'objectif, ici, est de comprendre les causes des résistances, de souligner en quoi elles ne vont pas dans le sens de la recherche théorique et empirique, et de réfléchir à ce qui pourrait permettre de les réduire. Dans la doxa actuelle, quand elle n'est pas récusée, la technologie est parfois associée à l'idée de progrès de façon incantatoire (Annoot 1996). Pourtant, si nous acceptons la relation transductive que Simondon (1989) postule entre humain, société, technologie, le recours à cette dernière est constitutif de notre humanité.

2. TIC : disruption ou évolution avec la société

Dans cette première partie, nous allons voir en quoi l'apparition des technologies numériques dans la société mais aussi dans le domaine de la recherche reflète une inter-pénétrabilité de ces systèmes. Puis, nous analyserons l'évolution de la recherche à travers une réflexion diachronique de l'implémentation des TIC pour l'enseignement.

2.1 Technologies, sciences et société

De nos jours, les technologies évoluent sur des lapses de temps très courts et demandent une adaptabilité permanente de leurs utilisateurs qui ont besoin d'une plus grande tolérance au

changement. Avec d'autres (par ex. Blin et Munro 2008, Latzer 2009), Guichon (2012) parle d'effet disruptif qui affecte, en particulier, les enseignants au niveau de leur identité professionnelle et donc les touche individuellement. Face à cette accélération temporelle, on peut facilement penser que l'homme devient « esclave de ses propres inventions » (N'dri, 2011 : 5). Pour cet auteur, l'évolution de la technologie devrait résulter d'un projet social où il postule « que les rapports sociaux ne peuvent être harmonieux que si la technique bénéficie d'un *feedback* social positif » (*ibidem* : 5). L'émergence de pratiques acceptées, lors de l'apparition de technologies nouvelles, ne se développera que si les individus valident leur utilisation sociale qui répond à des besoins tacites ou à une évolution des outils utilisés par le plus grand nombre. Cette validation déclenchera un processus d'échange entre science et société qui, selon Bonneuil & Joly (2013 : 3-20), peut refléter trois positionnements. Science et société peuvent être vues comme : (1) « deux entités partiellement interagissantes, mais séparables, (2) « deux entités chevauchantes : à leur intersection, des enjeux cruciaux pour la société apporte des éclairages, mais se trouve à la limite de sa capacité prédictive » et enfin (3) une position qui est celle que nous adoptons car elle nous renvoie à la relation transductive mentionnée plus haut : « [la] science en société : la science est une activité humaine, donc sociale de part en part » (*ibidem* : 19). Afin que science et société évoluent en harmonie, il faudrait que tout chercheur admette son positionnement en tant qu'individu social, mais encore, comme le rappelle Kelly (1955), que tout humain prenne une posture de chercheur et s'interroge sans cesse sur sa perception du monde et des événements. Si depuis Lewin (1948), il est accepté que tout changement considéré comme une « innovation » suscite une résistance, Laumer (2011) souligne que ce phénomène n'est souvent étudié que d'un point de vue psychosocial, ou sociocognitif (Blin et Munro, 2008, par exemple). Nous rejoignons Laumer (*Ibidem*) en estimant qu'il conviendrait de se tourner vers les individus également pour comprendre ce qui se passe en profondeur (psychologie individuelle) dans le but d'envisager les raisons qui mènent à la perception d'un effet disruptif menaçant.

L'évolution de la recherche sur les TIC mérite que l'on s'y arrête car ses débuts peuvent justifier des réticences.

2.2. Evolution des préoccupations des chercheurs sur l'enseignement avec des ordinateurs

Une étude des recherches dans le domaine conduit Olga Andronova (2014) à déterminer trois périodes dans les recherches sur les ordinateurs et l'enseignement en s'appuyant sur Peters (2001), Garrison (2000), Glikman (2002), White (2003), Saba (2003), Moeglin (2005), Laurillard (2006), Thibault (2007) et Veltz (2008). Ces trois périodes peuvent être synthétisées comme suit :

- **Étape 1** (époque « industrielle ») à partir des années 1950, surtout 1960. Les décideurs ont tendance à mettre l'accent sur les questions d'infrastructure et les modalités d'organisation, sans trop prêter attention à la qualité de l'apprentissage médiée par la technologie. Les préoccupations sont essentiellement d'ordre technologique, et le dialogue ne s'est pas instauré entre la recherche et le terrain.
- **Étape 2** (époque post-industrielle) dans les années 1970. La complexité émerge, mais l'enseignement reste structuré : le lien entre connaissance et information prend une place importante dans la réflexion.
- Actuellement, **étape 3** (depuis 2000 avec les outils 2.0). L'efficacité d'une formation dépendrait plutôt de ce qui se passe entre les individus, et chez l'individu. Autrement dit, l'interaction se manifeste dans une situation pédagogique où enseignant et apprenants partagent et construisent des savoirs en les manipulant à l'aide d'outils numériques actualisant ainsi leur potentiel (Lebrun, 2007), l'intérêt se tourne vers l'apprentissage et une technologie humanisante. Il reste à déterminer dans quelle mesure le « terrain » suit le développement de la recherche...

Selon Andronova (*ibidem*), les étapes se succèdent sans que disparaissent tous les effets des précédentes. Une étude des acronymes soulignerait l'évolution, mais en ce qui concerne notre réflexion, la première étape peut justifier les résistances qui se sont manifestées initialement et qui n'ont encore totalement disparu.

3. Un cadre général de réflexion

La problématique de cet article, comprendre les résistances aux TIC et leurs effets dans des dispositifs de grande taille, nécessite de se tourner vers plusieurs domaines théoriques qui éclairent la question et ouvrent des pistes d'action. Pour les théoriciens de l'émotion (Damasio 1999) et de l'émergentisme (Varela 1993), l'éducation des humains se voit sous une dimension unique où le cognitif/intellectuel et l'affectif/émotionnel ne peuvent être dissociés. Ce point rejoint le construit de *wholeperson* de la psychologie humaniste et nous conduit d'autant plus à nous tourner vers elle ainsi que d'autres écoles qui, comme Laumer (2011) le souligne, mettent en avant la prise en compte des psychologies individuelles.

3.1. Humanisme psychologique

Si l'adoption d'un paradigme scientifique relève de la conversion religieuse (Kuhn 1970 : 184), il nous faut reconnaître ici que, pour nous, le terme « humaniste » donne à cette école de recherche toute son attractivité en soulignant l'attention portée au développement de chacun. L'éducation y est un processus de réalisation de soi, ce qui assigne à l'enseignement ou à l'institution la tâche de créer des apprentissages et des environnements qui favorisent la réalisation du potentiel complet des apprenants (Rogers 1967). Dans ce cadre Maslow (1967), entre autres, souligne les besoins clés des humains dont la non-satisfaction génère de la frustration conduisant à l'agressivité ou à la résignation, et à des jeux où s'opposent besoin de sécurité et besoin de pouvoir. Si l'on a pu reprocher aux tenants de la psychologie humaniste un

optimisme non confirmé par des données empiriques (Waterman 2013), les approches théoriques qui se sont développées en parallèle n'en ont pas modifié les positions de base (voir Peterson *et al.* 1995, Henry 2005, ou Waterman 2013), en particulier en ce qui concerne les méfaits du non-respect des besoins, de la personnalité, du fonctionnement et de la face des individus. La psychologie permet ainsi de mieux comprendre les phénomènes sociologiques au niveau individuel, et elle légitimise les positionnements en faveur du respect de tous dans leurs modes d'apprentissage (Myers 1999). Rogers (1969) a insisté sur l'importance d'un regard positif inconditionnel, une attitude de non-jugement, d'ouverture (*disclosure*), et de réflexivité. En didactique des langues, tout ceci se retrouve chez Nunan (1998), entre autres, qui propose un apprentissage expérientiel en reprenant les propositions de Rogers et Maslow, mais aussi celles de Dewey (1925) en philosophie de l'éducation, de Lewin (1948) en psychologie sociale, et de Piaget (1970, 1936) en psychologie développementale. Si ces propositions se retrouvent dans les ouvrages sur les formations plus ou moins dématérialisées (Mangenot 2005, Lamy & Hampel 2007, Audras & Chanier 2008, et Bertin *et al.* 2010, par exemple), c'est que d'autres recherches les rejoignent. Il n'est pas dit qu'elles aient modifié l'habitus dominant (« et l'on sait que l'"habitus" de *l'homo pedagogicus* est d'autant plus actif que celui-ci se trouve placé dans des situations nouvelles. » Bourdet 2007 : 24), ce qui peut être regrettable en ce qui concerne les pratiques comme on le voit dans Blin et Munro (2008) ou Park and Son (2009), par exemple.

3.2. Sélectivité socio-émotionnelle

Liée à la psychologie des individus, la nostalgie d'un passé meilleur reste grande et semble être une constante des sociétés humaines (Guillaume & Desgrandes, 2009), il peut être intéressant de voir en quoi cela éclaire notre propos. La théorie de la sélectivité socio-émotionnelle (*ibidem*) montre que nos préférences émotionnelles sont conditionnées par l'impression relative et subjective du temps que l'on a devant soi. Selon ces auteurs, au fur et à mesure qu'il avance en âge, l'humain présente une tendance psychologique à positiver les événements passés et à éviter

ce qui symbolise le temps qui passe et notamment le futur. Quand les perspectives de temps sont limitées, donc quand ils vieillissent, les individus privilégient les décisions qui déclencheront des émotions positives avec des gratifications immédiates. Les émotions négatives ne paraissent plus utiles pour s'investir et construire le futur (*Ibidem* : 249). La sélectivité socio-émotionnelle (Carstensen 1995) y voit une cause des résistances au changement : l'effort demandé pour changer paraît plus coûteux que de supporter les inconvénients des pratiques du passé que l'on préfère justifier, voire idéaliser. Lorsque l'innovation implique un grand nombre d'individus, voire un pays entier, il importe de prendre ce phénomène en compte, et le projet d'urgence au Maroc (Lahlou 2009), par exemple, a clairement mis ce phénomène en évidence car il s'adressait à l'ensemble des universités d'un pays.

3.3. Point sur les fondements théoriques en Didactique des langues

Au-delà d'une réflexion psychologique ou psychosociale, un bref regard sur les conceptions théoriques plus directement liées à l'apprentissage des langues éclairera notre réflexion qui nous a progressivement conduits à considérer la complémentarité des théories émergentiste (O'Grady, 2010 ; Ellis, 1998) et socioconstructiviste (Vygotski, 1934), en suivant des auteurs tels que Pol (2011) ou De Bot et al (2013) qui soulignent les apports de cette complémentarité. Il en découle une approche par tâches renouvelée qui favorise la mise en place de réelles tâches sociales ([Auteur2 &Auteur1], 2014) et qui rejoint les réflexions sur l'informel (Sockett 2013). La tâche sociale stimule l'investissement (Springer 2009) et le développement langagier est soutenu à l'aide de tâches d'entraînement en cas de productions non-conformes aux normes attendues sur les plans syntaxique, lexical, phonologique, discursif, que l'interaction ne suffit pas à limiter (McAllister 2013). Ces tâches d'entraînement ont pour but notamment d'amorcer un processus de dénativisation / accommodation (Andersen 1983, Piaget 1970, Grosbois 2011) face aux processus de traitement des « langues » déjà connues (des codes en place) et face aux

phénomènes complexes d'activation plurielle de ces codes en fonction des situations et des problèmes. Jessner (2006) les décrit en nous rappelant que les individus plurilingues représentent « la » norme puisque les individus monolingues restent minoritaires. Dans ce cadre, la connaissance est distribuée (Hutchins, 1995) et le savoir le résultat permanent d'une co-construction.

Au regard de ce positionnement théorique, soulignons que les tâches sociales s'intègrent dans une perspective socioconstructiviste du langage (Vygotski, 1934) selon laquelle le développement est déclenché principalement par l'interpsychique. Par ailleurs, chaque individu construit sa propre connaissance et en affine la gestion (intrapyschique). Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'apprentissage leur sont spécifiques. A cet effet, les tâches d'entraînement seront donc (partiellement) individualisées en fonction des difficultés qui émergent dans la réalisation de la tâche sociale. On postule que les tâches d'entraînement vont dans le sens d'un travail intrapsychique qui permet de consolider certains processus, mais néanmoins, d'une part, ces tâches doivent avoir une validité sociale pour être convaincantes pour l'individu (les tâches sociales la donnent), et d'autre part, elles sont fragmentées (il n'y a pas de progression organisée). Sur ce point, les théories émergentistes (O'Grady, 2010 ; Ellis, 1998) avancent que l'on ne peut pas planifier à l'avance l'émergence d'un système langagier complexe par un travail segmenté et organisé (syntaxe, phonologie, morphologie, lexique, etc.) puisque le système est plus que la simple somme de ses parties et que l'apprentissage est non-linéaire et ne peut être pré-structuré, ce qui n'empêche pas de travailler l'entraînement sous forme de tâches plus ou moins complexes. Ces considérations vont dans le sens des théories de la complexité (Morin, 1999), des systèmes dynamiques (Pol 2011, De Bot et al. 2013) et du chaos (Larsen-Freeman, 1997). En conséquence l'organisation de l'apprentissage doit permettre souplesse et adaptabilité constante du travail d'entraînement individuel en fonction des problèmes révélés par les tâches sociales ou par le travail informel en fonction du postulat d'*organizing circumstances*

(Spear et Mocker, 1984) que rejoint le concept de déséquilibre permanent nécessaire à l'apprentissage (Bourdet 2007 : 26).

Ce positionnement, proposé de manière synthétique ici, met en relief les besoins auxquels les formations en langues et les formations de formateurs en langues se devraient de répondre si elles considèrent l'état actuel des connaissances sur le développement langagier.

4. Apport des TIC

Dans cette partie, nous verrons si les TIC sont en mesure de répondre aux besoins actuels de l'enseignement/apprentissages des langues en fonction des théories présentées au point précédent.

4.1. Potentialités

Nous rappellerons, de manière synthétique encore, le potentiel des TIC en nous appuyant sur les réflexions de synthèse de Lancien (1998), White 2003, Bertin et al. (2010), et Mangenot(2014) :

- Elles permettent le travail dans l'instantané (création d'automatismes), mais également un travail en asynchronie et donc la gestion individualisée du temps (Bertin et al. 2010).
- L'apprenant est plus actif devant un ordinateur qu'assis en classe (Mangenot 2002). Il « agit » et donc apprend (cf. Piaget, 1970) car il stabilise des réseaux synaptiques (Randall, 2007).
- Comme elles favorisent une interactivité permanente (Mangenot 2001), les TIC permettent l'individualisation mais sans isolement (Brudermann 2010, Khalil 2011, par exemple).
- La multicanalité (son, image, texte) et la multiréférentialité, croisements et attitude de relativisation face à l'information reflètent la complexité de la communication actuelle (Lancien 1998).

- L'apprenant est confronté à la prise en compte immédiate des effets de l'étrangeté des messages dans un autre code et il est en contact direct avec l'autre dans son monde comme le montrait déjà Helmling *et al.* (2007).
- La machine apporte souplesse et créativité au niveau des tâches, en particulier l'apprenant peut concevoir lui-même ses tâches (Bertin *et al.* 2010, Mangenot 2014).
- Dans des tâches où s'exprime sa créativité et au contact d'autres, l'apprenant peut évaluer ses besoins langagiers (Bertin *et al.* 2010).
- L'ordinateur évite la surcharge cognitive en gérant les opérations, et de ce fait l'apprenant peut se focaliser sur ce qui importe (Bertin *et al.* 2010).
- Les potentialités techniques modifient la nature des micro-tâches en les rendant plus susceptibles de créer des automatismes en contextes légitimes (Bertin *et al.* 2010).
- La Communication médiée par ordinateur (CMO) autorise d'authentiques tâches sociales en contexte pluriel ce qui légitime le besoin de s'exprimer dans un autre code et met en relief les obstacles (Grosbois 2011, Bertin *et al.* 2010).

Si on fait le lien entre cet inventaire et le point théorique qui le précède, on peut conclure que les TIC offrent des possibilités de réponse aux besoins que les théories ont mis en relief. Les TIC possèdent donc un potentiel, non seulement pour renouveler certaines postures pédagogiques mais pour faire évoluer les pratiques vers des modèles théoriques complémentaires comme le percevait déjà Brodin (2002). Aux domaines que mentionnait Brodin, nous ajouterions émergentisme et théorie des systèmes dynamiques (De Bot *et al.* 2013) en prenant également en compte la réflexion sur les multilittératies (Narcy-Combes 2014, Molinié et Moore 2012) qui propose de s'appuyer initialement sur la culture personnelle des apprenants.

4.2. Tâches et Dispositif(s) d'apprentissage

Si les TIC permettent de répondre aux exigences théoriques que nous avons formulées, nous pouvons maintenant nous tourner vers les solutions pratiques qu'elles peuvent apporter au niveau

des dispositifs et des tâches. La machine facilite l'organisation d'une communauté virtuelle/physique d'apprenants (médiation entre pairs/tâches sociales) dans laquelle les apprenants peuvent recueillir les matériaux pédagogiques avec des consignes par les enseignants et construire leurs savoirs (*flippedschooling*, Horn 2013). Le dispositif d'apprentissage est directement relié au monde social et ne fonctionne plus dans un univers clos. En permettant la dissociation des rôles de concepteur et de tuteur/médiateur (Bourdet 2007), de tels dispositifs évitent que l'enseignant soit constamment dans l'immédiateté pédagogique, et on passe de la « transmission d'un savoir » à une co-construction/collaboration.

Les environnements numériques d'apprentissage sont des espaces qui complètent ou remplacent les environnements physiques. Leurs emplois et leurs résultats sont abondamment illustrés et ce n'est pas l'objet de cette contribution de le faire, mais téléconférences, blogs, wikis (voir Mangenot 2014 par exemple), voire appareils mobiles (Liwei Hsu 2013), contribuent à apporter des réponses pédagogiques qui correspondent au positionnement théorique exposé plus haut. Le numérique permet aussi le partage de documents (Google Drive, Dropbox, etc.), les échanges synchrones et asynchrones à l'écrit (Googledocument, Titanpad, etc.) et/ou à l'oral (Skype, Hangout, etc.). La mise en place de dispositifs de taille réduite et adaptable à moindre coût est possible par la création de plateformes (Googlesite, Moodle, Wordpress, etc.) ou de site communautaires (Facebook, Edmodo, etc.). Nous pouvons ainsi dire que les dispositifs et les outils dématérialisés actuels donnent les moyens de prendre en considération les processus dans leur complexité en gérant de manière plus souple la non-linéarité du développement langagier et en respectant les différences individuelles et la psychologie des apprenants.

Dans ce genre de dispositif, l'augmentation qualitative et/ou quantitative des performances orales et/ou écrites peut être mesurée. Les TIC facilitent le déclenchement des processus cognitifs et sociaux puisqu'ils autorisent l'individualisation des parcours dans la réalisation de la tâche tout en amenant à interagir dans le travail. Ces dispositifs renforcent également la médiation de

l'enseignant, celle des pairs et permettent de créer des contextes non coercitifs qui restent très différents les uns des autres en fonction des institutions comme le montrent les expériences décrites dans Khalil, 2011, Brudermann, 2010, entre autres, qui apportent des données empiriques mais toujours contextualisées. Il est évident, en effet, que les formes que prennent ces dispositifs dépendent des contextes dans lesquels ils sont mis en place ; ce n'est pas la moindre des potentialités des TIC que de permettre une multiplicité d'organisations en fonction des cultures et des sociétés, des attentes, des besoins et bien entendu, des moyens. La dématérialisation des supports d'apprentissage correspond donc aux besoins qui ont été relevés plus haut et les recherches que citent Lamy et Hempel (2007) révèlent que :

- identité et socialisation numérique se développent sans difficultés particulières, les rôles/postures/image de soi ne souffrent pas et que les forums facilitent la découverte et donc créent des liens sociaux constructifs.
- Lors de la télécollaboration chacun prend ses marques, se construit son/ses rôles/se positionne. Le feedback entre apprenants complète celui que donne le tuteur. Malentendus et problèmes culturels sont appréhendés et analysés à moindres risques.
- Les attentes réciproques sont différentes entre tuteurs et apprenants et favorisent la responsabilisation.

La réflexion théorique et les recherches empiriques confortent ainsi le rôle des outils numériques tant sur le plan didactique que sur les plans psychologique et psychosociaux. Ce n'est peut-être pas à leur niveau qu'il convient de situer les résistances.

5. Conclusion

La machine et les dispositifs plus ou moins dématérialisés ont maintenant le potentiel de permettre une évolution favorable des conditions d'apprentissage des langues dans de multiples

contextes. Elles donnent les moyens de repenser la nature des dispositifs d'apprentissage, l'authenticité et la légitimité du travail (tâches sociales/ communautés virtuelles), le rôle de l'enseignant dans le développement, l'individualisation et l'autonomie des apprentissages et la prise en compte de l'individu dans son intégrité. Elles favorisent le développement des multilittératies (Dagenais, 2012) dans la prise en compte de nouveaux besoins sociaux et individuels.

Le même type de réflexion n'aurait sans doute pas conduit à ce constat lors des deux premières étapes que décrit Andronova (voir 2.3). Aujourd'hui, en confrontant les théories, les potentialités des TIC et les pratiques qu'elles facilitent, il nous paraît difficile d'affirmer que la machine « déshumanise » l'apprentissage, mais si nous prenons en compte le phénomène de personnification (Blanchet 2000), nous sommes conduits à reconnaître que la machine ne fait rien... ce sont ses utilisateurs qui en font ce qu'elle est. Pour comprendre les phénomènes de résistance, et y réagir, quand ils mettent en avant cette « déshumanisation », il convient alors de se tourner vers les phénomènes sociaux et psychologiques qui expliquent cette peur du changement.

Dès 1948, Coch and French (1948 : 524) montraient que : *“groups who were allowed to participate in the design and development of the changes have much lower resistance than those who do not”*. Pour ne pas susciter trop de résistance, les projets TIC ne sauraient n'être que descendants, il importe qu'il y ait une contrepartie *ascendante* (cf. Linard 2004, entre autres) qui diminue les résistances. Noyau (2014) ou MarquilloLarruy (2012) montrent les bénéfices d'une telle attitude dans des expériences de scolarisation dans des contextes complexes en Afrique et aux Antilles. En 2002, Brodin nous avertissait que « résistances à l'innovation ne proviennent pas d'un misonéisme foncier, irrationnel des acteurs concernés mais d'une non-prise en compte de leurs besoins, attentes ou intérêts ou d'une inadéquation des solutions proposées » (Brodin 2002 : 152). Si les usagers sont impliqués dans les actions menées sur le terrain, on peut postuler qu'il y

aura réduction de la sélectivité socio-émotionnelle et explicitation des résistances qui pèseront moins lourd car les bénéfices seront plus évidents pour chaque individu. Fantognon (2014) nous rappelle que l'acceptation de l'innovation affecte d'abord le discours des enseignants dans un projet à grande échelle, mais que les pratiques évoluent beaucoup moins rapidement si la formation à l'innovation est descendante et n'implique pas les usagers activement.

Cela confirme qu'il serait souhaitable que les praticiens et les apprenants deviennent praticiens ou apprenants-chercheurs (voir Kelly, 1955, Ellis, R. 2010) et qu'un dialogue plus grand encore s'instaure avec les chercheurs qui œuvrent souvent dans des contextes plus favorables à l'innovation que ne le sont les grands dispositifs. On peut alors espérer que les TIC et « la circulation globale des informations seraient moins vécues comme une menace car chacun saurait comment se situer » ([Auteur1] 2005 : 215). De récents articles sur les MOOCs témoignent de la nécessité de ce dialogue entre usagers, chercheurs et institutions :

« Trop impersonnels, les MOOC ne parviennent pas à captiver les étudiants qui les abandonnent souvent avant leur terme. Le modèle des SPOC, basé sur une sélection et qui donne un diplôme, fait son apparition ». (De Coustin 2014).

Ces propos, confirmés par Leroy (2015) dans *Sciences Humaines* qui analyse un article de Toven-Lindsey *et al.* (2015), rejoignent les réflexions de la communauté des chercheurs sur les MOOCs dont Mangenot (2014) se faisait l'écho, mais étaient-elles entendues ? Ce dialogue permettrait d'éviter que le technique ne prenne le pas sur la réflexion didactique et pédagogique (Albéro 2010) ou que l'incantatoire ne laisse croire au miracle (Annoot 1996), comme il semble toujours le faire. La participation de tous dans les projets conduira à une réflexion sur l'accompagnement de l'*empowerment* (Linard 2004). C'est peut-être sur ces points qu'il

conviendrait de s'attarder et réfléchir à la mise en place d'un authentique dialogue social où chacun trouve sa place.

Remerciements

Les auteurs souhaitent remercier Olga Andronova pour leur avoir permis de faire référence à son travail. Ils souhaitent également exprimer leur reconnaissance envers Thierry Chanier et Jean-François Bourdet qui ont relu leur article avec attention.

Bibliographie

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Revue Education Didactique*, 4(1), pp. 7-24. <http://edutice.archives-ouvertes.fr>

Andersen, R. (1983). *Pidginisation and Creolisation as Language Acquisition*, Rowley, Newbury House.

Andronova, O. (2014). *Particularités du milieu universitaire et industrialisation de l'enseignement des langues en France*. Communication présentée aux Doctoriales de l'EA 2288 – DILTEC. Sorbonne nouvelle - Paris 3, avril 2014.

Annot, E. (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies - Le sens du changement*. Paris : Ophrys.

Audras, I. & Chanier, T. (2008). "Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1, pp. 175-204. <http://alsic.revues.org/865>. DOI : 10.4000/alsic.865

Auroux, S. (1995). *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège : Mardaga.

Bertin, J-C., Gravé, P., & Narcy-Combes, J-P. (2010). *Second Language Distance Learning. Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA: IGI Global.

Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain, Méthode et théorie*. Rennes : PUR.

Bonneuil, C. & Joly, P.B. (2013). *Sciences, techniques et société*. Paris : La dispute.

Blin, F. & Munro, M. (2008). Why Hasn't Technology Disrupted Academics' Teaching Practices? Understanding Resistance to Change Through the Lens of Activity Theory. *Computers & Education*, 50, pp. 475-490.

Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *ALSIC : spécial TIDILEM*. Vol. 10, N°1, pp 23-32.

Brudermann, C. (2010). "From action research to the implementation of ICT pedagogical tools: taking into account student's needs to propose adjusted online tutorial practice". *ReCall*. Volume 22 / Issue 02. Cambridge, CUP, pp. 172-190.

- Carstensen, L.L. (1995). "Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity". *Psychological Science*, n°4, pp. 151-6.
- Carstensen, Laura L.; Mikels, Joseph A. (2005). "At the Intersection of Emotion and Cognition. Aging and the Positivity Effect". *Current Directions in Psychological Science* 14 (3): 117. [doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00348.x](https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00348.x), pp.117-121.
- Coch, L. and J. R. P. J. French (1948). "Overcoming Resistance to Change." *Human Relations* 1(4), pp. 512-532.
- Coustin, P. de. (2014). Après les MOOC, découvrez les SPOC, le nouveau format de l'enseignement à distance. *Le Figaro.fr étudiant*, <http://etudiant.lefigaro.fr/orientation/actus-et-conseils/detail/article/apres-les-mooc-decouvrez-les-spoc-le-nouveau-format-de-l-enseignement-a-distance-5798/> consulté le 28 avril 2015.
- Cummins, J. (1994). "Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language". In: Genesee, F. (ed.): *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: CUP, pp. 33-58.
- Dagenais, D. (2012). "Littératies multimodales et perspectives critiques". In *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies, Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acledle*, volume 9, n°2, pp.16-46.
- Damasio, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi*. Paris : Odile Jacob.
- de Bot, K., Lowie, W., Thorne, S. L., & Verspoor, M. (2013). Dynamic Systems Theory as a Theory of Second Language Developmen. In Mayo, M, Gutierrez-Mangado, M. & Adrià, M. (eds.). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam: Jon Bejamins, pp. 199-220.
- Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain » in *Cahiers de l'ACEDLE*, http://acedle.ustrasbg.fr/article.php3?id_article=602 Mis en ligne : 21 juin 2007, pp 1-20.
- Dewey J. (1925). *Comment nous pensons*. Paris : Flammarion.
- Dicquemare, D. (2000). "La résistance au changement, produit d'un système et d'un individu", *Les Cahiers de l'Actif*, n°292/293, septembre-octobre, pp. 81-96.
- Ellis, N.C. (1998). "Emergentism, connectionism and language learning". *Language Learning*, 48:4, December. pp. 631-664.
- Ellis, R. (2010). Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues, in Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P. & Portine, H. (eds.) « Interrogations épistémologiques ». *Le français dans le monde, Recherches et applications* n° 48. Paris: Clé International, pp. 46-66.
- Fantognon, C. (2014). De la conceptualisation à la contextualisation du projet IFADEM au Bénin. In: *Actes du Colloque international contexte global, contextes locaux - Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, pp 203-221
- Garrison, R. (2000). "Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues". *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), pp. 1-17.

- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris: PUF, Education et formation.
- Grosbois, M. (2011). "CMC-based projects and L2 Learning : confirming the importance of nativisation". *ReCALL*, vol. 23, n°3, pp. 294-310.
- Guillaume, C., Eustrache, F., & Desgrandes, B. (2009). "L'effet de positivité: un aspect intrigant du vieillissement". *Revue de Neuropsychologie*, 1 (3), pp. 247-253.
- Helmling, Brigitte (Coord.) (2007): *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris : Didier.
- Henry, P.C. (2005). "Life stress, explanatory style, hopelessness, and occupational stress". *International Journal of Stress Management* 12, pp. 241–56. [doi:10.1037/1072-5245.12.3.241](https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.3.241).
- Horn, M.B. (2014). "The Transformational Potential of Flipped Classrooms". *Education Next Summer 2013 / VOL. 13, NO. 3*. Page 1.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Jaillet, A. (2009). Création et fonctionnement de dispositifs de formation à distance. *Distances etsavoirs* 2009/4 (Vol. 7), pp. 617 – 626
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Karsenti, T. (2013). MOOC - Révolution ou simple effet de mode? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), pp. 6-22.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). « Les futurs enseignants confrontés aux TIC : Changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques ». *Éducation et Francophonie*, 29 (1). Document électronique accessible par Internet : www.uqah.quebec.ca/karsenti/karsenti-savoie-larvf.pdf
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York : WW Norton.
- Khalil, H. (2011). *Exploitation du potentiel d'Internet pour consolider l'intake dans l'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère) : Quelles tâches proposer sur Internet pour améliorer l'acquisition chez des apprenants arabophones de FLE en Égypte ?*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université de la Sorbonne Nouvelle.
- Kuhn, T. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
- Lahlou, L. (2009). La réforme de l'Université marocaine entre idéal organisationnel et réalité pratique. *Actes de Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour « l'excellence » - Colloque international organisé par l'université Paris VIII à l'occasion de son quarantième anniversaire (11-14 mai 2009)*. http://www2.univ-paris8.fr/colloque-mai/Communications/Loubna_Lahlou.pdf (consulté le 27 avril 2015).
- Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke : Palgrave MacMillan.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris : Clé international.
- Larsen-Freeman, D. (1997). "Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition". *Applied*

Linguistics. 18 (2), pp. 141-165.

Latzer, M. (2009). Information and communication technology innovations: radical and disruptive? *New Media & Society*. June 2009 vol. 11 no. 4, pp. 599-619

Laurillard, D. (2008). "The teacher as action researcher: Using technology to capture pedagogic form", *Studies in Higher Education*, 33(2), pp. 139-154.

Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*. Bruxelles : De Boeck.

Leroy, C (2015). Les MOOCs, ça marche ? *Sciences Humaines*. Mars 2015, N°268, p.24.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.

Linard, M. (2004). "Une technologie démocratique est-elle possible ?", *Savoirs*, 5, pp. 73-78.

Liwei, H.(2012). English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: a cross-national study. *Computer Assisted Language Learning*, 26 : 3, pp. 197-213.

McAllister-Pavageau, J. (2013). *Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire; potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2*. Nantes : Thèse de l'université de Nantes.

Mangenot, F. (2014). Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues. *Les Cahiers de l'ASDIFLE* N°25, pp. 17-25.

Mangenot, F. (2005). "Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux Tice ?". *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 16, pp. 163-176.

Mangenot, F. (2002). Produits multimédias : médiation ou médiatisation ? *Le Français dans le Monde* n°322 (juillet-août 2002), pp. 34-35.

Mangenot, F. (dir.). (2001). *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en Questions*, n° 5. Lyon : ENS Editions.

MarquilloLarruy, M. (2012) Littératie et multimodalité ici & là-bas... En réponse à Diane Dagenais, in *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies, Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, volume 9, numéro 2, pp. 47-84.

Maslow, A. H. (1967). "A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life". *Journal of Humanistic Psychology*, 7(2), pp. 93-127.

Molinié, M. & Moore, D. (2012). Les littératies : une Notion en Questions (NeQ) en didactique des langues in *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies, Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, volume 9, numéro 2, pp. 3 -15.

Myers, D. G. (1999). *Social Psychology*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : pour une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P. (2014). De la complémentarité des domaines pour un didacticien des langues: quelle place pour les multilittéracies. *FLuL (FremdsprachenLehrenundLernen)* 43 (2), pp. 29-42

Narcy, J.-P. & Biesse, F. (2003) *Didactique des Langues : une recherche-action en Picardie*. Amiens : Conseil Régional/CRDP.

Moeglin, P. (2005). "A la recherche de l'industrialisation du tutorat à distance. Distances et savoirs". 2005/2 Vol. 3, pp 251-265.

Morin, E., & Lemoigne, J.-L. (1999). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: L'Harmattan

N'dri, M. K. (2011). *Gilbert Simondon: un optimiste technique sans illusion*.
<http://www.contrepointphilosophique.ch/Philosophie/Pages/MarcelKouassi/GilbertSimondon.pdf>, consulté le 12 janvier 2015.

Nunan, David (1998). *Second Language Teaching and Learning*. NYC: Newbury House.

O'Grady, W. (2010). "Emergentism" in P. Hogan (dir.). *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 274-76.

Penloup, M.-C. (2012). "Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? Réponse à Jeannine Gerbault". In *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues - Les littératies, Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, volume 9, numéro 2, pp. 129-140.

Peters, O (2001). *Learning and teaching in distance education. Analysis and interpretations from an international perspective*. London: Kogan Page (paperback edition).

Peterson, C.; Maier, S. F.; Seligman, M. E. P. (1995). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.

Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*, Paris, Gonthiers Denoël.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1977.

Randall, M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Rogers, Carl. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio : Charles Merrill.

Saba, F. (2003). "Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm". In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.). *Handbook of distance education* (pp. 3-20). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.

Socket, G. (2013). L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais. *Cahiers de l'APLIUT*. Vol. XXXII N° 1/2013 : Les langues de spécialité en Europe, pp.75-91.

Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). "The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning". *Adult education quarterly*, 35(1), pp. 1-10.

Springer, C. (2009). « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». In ROSEN Evelyne (coord.), 2009, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, revue *Le français dans le monde*, numéro spécial 45 "Recherche et applications", pp. 25-34.

Thibault Françoise (2007), "Divorcer du technicisme : Une histoire de l'enseignement supérieur à distance en France". *Distances etsavoirs*, 2007/3 Vol. 5, pp. 367-391.

Toven-Lindsey, B., Rhoads, R & Berdan Lozano, J. (2015). Virtually unlimited classrooms. Pedagogical practices in massive open online courses. *The Internet and Higher Education*, Vol XXIV, pp. 1-12.

Varela, F. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

Veltz P. (édition 2008). *Le nouveau monde industriel*. Paris : Gallimard.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*, 3ème édition. Paris : La Dispute, 1934.

Waterman, A.S. (2013). The Humanistic Psychology–Positive Psychology Divide, Contrasts in Philosophical Foundations. April 2013. *American Psychologist*. Vol. 68, No. 3, pp. 124–133.

White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: CUP.