



HAL
open science

Le numérique à grande échelle, à partir d'un point de vue didactique

Isabelle Pierozak

► **To cite this version:**

Isabelle Pierozak. Le numérique à grande échelle, à partir d'un point de vue didactique. Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrances., Lambert Lucas, 2018, 978-2-35935-242-9. hal-02092685

HAL Id: hal-02092685

<https://hal.science/hal-02092685>

Submitted on 3 May 2019

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.

Le numérique à grande échelle, à partir d'un point de vue didactique.

Isabelle Pierozak,
EA 4428 Dynadiv,
Université François Rabelais de Tours

In Pierozak I., Debono M., Feussi V. et Huver E., ss la dir. de, à paraître 2018, *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations*, Limoges, Lambert Lucas.

Introduction

Après le succès de l'internet, en son temps, puis, entre autres aspects, celui des tchats publics, précurseurs des réseaux sociaux (Pierozak, 2003), une logique d'ouverture mondialisée au plan éducatif, ne pouvait, dans ce secteur comme ailleurs, que prendre forme(s). Considérons en particulier la forme MOOC¹, un phénomène relativement contingent, entre la fin des années 2000 et le début des années 2010, dont la modeste existence temporelle - mais ne devrait-on pas plutôt en signaler déjà la durabilité à l'échelle de l'obsolescence numérique ? - est déjà intéressante de plusieurs manières, comme on le verra.

A noter, en préalable, que là, comme ailleurs (si l'on pense à facebook, twitter, etc.), se retrouve prioritairement un regard souvent quantitativement orienté au plan de son fonctionnement social (sans exclusive cependant)². Et c'est donc bien là un contraste a priori pertinent à interroger lorsque l'on problématise, via une recherche-intervention, la « construction *qualitative* d'un formatif distanciel »³.

Dans ce texte, il ne s'agit pas d'étoffer une partie de la littérature spécialisée en particulier en sciences de l'éducation / didactologie (des langues / FLE/S). Celle-ci consiste, par exemple, à envisager ce que les dispositifs peuvent avoir d'instrumentalement innovant, pour quels effets / intérêts sous l'angle de leur valeur ajoutée et des méthodologies mises en jeu, avant qu'ils ne soient remplacés par d'autres, différemment prometteurs. Il en a déjà été question au moment de l'engouement éditorial que les MOOC ont connu scientifiquement, il y a encore cinq ans en France notamment, avec l'ouverture de la plateforme France Université Numérique (désormais FUN). Il n'en demeure pas moins que l'activité éditoriale les concernant perdure, en se tournant vers des problématiques plus larges (par exemple Mangenot, 2017 ; Depover, Karsenti, Komis, 2017), tels que les non-spécialistes eux-mêmes ont pu en traiter initialement (par exemple Compagnon, 2012).

¹ Pour *Massive Online Open Course*, dit également CLOM en français pour *Cours en Ligne Ouverts et Massifs*.

² Ainsi notamment sur le portail *Class Central*, les inscrits à tel MOOC se comptent-ils en « kilo » au même titre que les octets.

³ Le programme financé *Faire du distanciel un atout : constructions qualitatives du formatif distanciel (FaDA : CQFD, 2013-2016)*, mené avec une douzaine de collègues, est un programme régional réunissant des partenaires (non) académiques, dans le secteur (de la didactique) du FLE/S (v. le texte de C. Raynal-Astier ici-même pour un rapide panorama de cette recherche-intervention).

Cela étant souligné, il s'agit surtout d'engager un point de vue « autrement didactique », lié à des réflexions de fond, non circonstancielles, même si elles sont ici plus particulièrement situées quant à cette forme du numérique de masse. A l'heure où l'université française en particulier connaît des mutations sociales tendanciellement accentuées ces dernières années - massification du public en licence, place et forme de la sélection en master, précarisation des étudiants avancés, rôle de l'hybridité des cours dans la gestion des flux étudiants et des coûts enseignants, stagnation et déficit d'attractivité des emplois du supérieur, etc. - comment ce type de numérique est-il appréhendé socialement, comment est-il pensé scientifiquement, et quels débats (re)permet-il ?

Mon propos articulera donc essentiellement trois moments dans la réflexion, une fois resitué ce phénomène en particulier. Avec quels arrière-plans / orientations est-il fait état des MOOC, au plan social le plus large, et hors de toute approche scientifique particulière ? Quelles considérations (au sein des communautés) scientifiques ce phénomène suscite-t-il ? Quels débats, en-deçà et au-delà, sont possiblement (ré)ouverts à partir de là ?

Entrée en matière

Dans une présentation grand public du phénomène MOOC, hors des sphères éducatives, telle que par exemple proposée par la société *Orange* en France, étaient mises en évidence, en 2014, les habituelles valeurs attachées aux activités numériques, sous couvert d'une optique strictement opératoire : *universalité* (tout le monde serait concerné indépendamment des critères « âge » ou « niveau » particulièrement focalisés) ; *exhaustivité* (tous les intérêts peuvent être satisfaits) ; *mobilité* (à relier à l'ouverture en particulier du plan spatial) ; *socialité* (au plan du réseau d'apprenants généré) et *utilité* (rapportée à une reconnaissance surtout symbolique). Précisons que *Orange* avait dès lors en parallèle développé sa plateforme nommée Solerni⁴, à destination des particuliers ou des entreprises. Ces dernières, « bénéficiant [ainsi] du pouvoir transformant des technologies numériques, à moindre coût », se voient depuis lors toujours suggérer d'utiliser une telle plateforme pour : « dynamiser votre marque, communiquer avec vos clients, former vos salariés, valoriser votre offre, animer votre réseau de partenaires » (id.). Un tel « pouvoir transformant des technologies numériques », qui semble, sans question aucune, assuré, est vu comme important, et ce postulat ne peut être que d'autant plus central que l'entreprise relève de ce secteur d'activités et cherche à vendre un savoir-faire.

Une autre présentation du même phénomène, dans le champ éducatif, a mis plutôt régulièrement en avant les traits suivants : une origine américaine (ayant fonctionné tel un

⁴ « La marque Solerni résulte de la contraction de l'espéranto « Socia » qui signifie « Social » et « Lerni » qui signifie « Apprendre ». L'apprentissage social [est ici pensé en termes d'approche communicationnelle selon laquelle] les apprentissages se construisent et se développent mieux à travers des interactions multiples et variées. Adossée au Groupe Orange, Solerni repose sur les plus récentes et les plus performantes technologies de l'information et de la communication. Solerni est une solution logicielle évolutive élaborée en partenariat avec les membres du Consortium international de développement « open source » Claroline. » (<https://solerni.org/a-propos-de-solerni>).

label) et en particulier une existence antérieure à l'essaiage actuel (en Europe et Asie surtout), initiée par un ambassadeur prestigieux (le MIT⁵) ; un phénomène bien évidemment consubstantiel des avancées technologiques du moment (plateforme par exemple lisible en termes de convergence numérique) ; et également un phénomène indissociable d'idéaux socio-économiques (gratuité, valorisation et démocratisation de savoirs académiques reconnus). On peut mentionner en la matière, pour ce qui concerne le secteur éducatif en France, la plateforme FUN (opérationnelle en 2014), née alors du développement du plan Fioraso pour la politique éducative de l'Université. Là aussi certaines évidences n'ont pas à être interrogées (ex. les statuts et rôles de ce dispositif dans la vitrine éducative américaine), interfaçant largement avec des valeurs sociales, comme précédemment sous l'angle marchand.

Mon intérêt ici, au-delà de la relative durabilité des MOOC, se situe d'abord dans une dimension quantitative emblématique et définitoire, qui leur est attachée du fait de leur « M », qui se traduit au demeurant par des chiffres très variables. Par contraste, ils sont ainsi particulièrement susceptibles d'interroger les développements qualitatifs en matière de formatif distanciel, étant entendu que le qualitatif n'est en rien garanti par du moindrement quantitatif, sous prétexte qu'un nombre d'inscrits plus réduit favoriserait un dispositif prévoyant plus d'interactions, et ce faisant l'apprentissage globalement⁶. Les représentations des étudiants distanciels à ce sujet sont également plutôt intéressantes et devrait être mieux prises en compte didact(olog)iquement (v. les travaux de C. Raynal-Astier dans le cadre du programme FaDA et de sa thèse en cours). Autre aspect peu envisagé, en matière de numérique à grande échelle, et qu'il est tout aussi pertinent de réfléchir : si la massification des apprenants est généralement présente à l'esprit, un aspect bien moins travaillé est celle également des autres acteurs, techniciens / ingénieurs et enseignants (au sein des équipes pédagogique, technique, gestionnaire, communicante, etc.) tout aussi centrale.

Ensuite, comme rarement ce fut le cas pour un dispositif éducatif distanciel, les MOOC ont donné lieu, au-delà des sphères éducatives, à des réflexions plus larges, que le programme FaDA a également développées. Ils sont donc l'occasion de revenir sur certaines tendances scientifiques, sociales, économiques, politiques et éthiques, dont il est important de débattre (cf. dernière partie de ce texte).

I. Dimension sociale

Signe d'une intense activité de construction sociale et symbolique, il faut noter, dès le départ, l'abondance des jeux de mots et autres métaphores, sans compter les variations et autres dérivations autour du terme « mooc ». Indépendamment de traductions (par exemple en français, les FLOTS pour Formations en Ligne Ouvertes à Tous), on peut évoquer aussi les

⁵ Massachusetts Institute of Technology (cf. dans les années 2008 et suivantes).

⁶ « Susciter de l'interactivité [...] entre apprenants sera donc un des objectifs pédagogiques à retenir dans une formation en ligne. » (Célik, Develotte, 2011 : 92). Ce positionnement discutable est particulièrement considéré dans Pierozak, Castellotti, Robillard (2016).

SPOC (Small Private Online Classes) ou bien encore les COOC (Corporate Online Open Course).

Ainsi dès le départ, bien au-delà des revues à destination d'un public de spécialistes (*EducPros, Vousnousils...*) ou d'associations (universitaires) telles que QSF (*Qualité de la Science Française*)⁷, les MOOC ont eu un pouvoir cristallisateur et grossissant quant à certaines dynamiques / évolutions, devenant de fait un sujet sensible politico-économiquement :

« Nous nous opposons fermement à la mise en place des Mooc, qui poursuit la politique néolibérale conduite dans l'enseignement par les ministres Valérie Pécresse et Geneviève Fioraso. » (collectif anti-mooc -Solidaires Etudiants, la CGT Ferc-Sup et l'Unef de l'ENS ; 26.12.13, « Mooc : une étape vers la privatisation des cours », *Libération*). Et par la suite, des réactions ont été publiées ici ou là. Voir par exemple, le 06.01.14, le droit de réponse que *Libération* accorde à Cyril Bedel, fondateur de www.edunao.com, qui compare les MOOC à l'émergence de l'internet.

On peut aussi mentionner, qu'institutionnellement, le phénomène touche au secteur de la politique étrangère de la France (v. le site *France diplomatie*, dans sa dimension veille scientifique et technologique, en particulier).

Les manières d'en traiter, dans les grands quotidiens généralistes, témoignent également de ces craintes, engouements et positions partisans en résultant. Et tout continue de se passer comme si cette avalanche d'articles, encore régulièrement publiés à l'heure actuelle (quoique selon un rythme ralenti ces dernières années), avait eu pour corollaire une sorte d'escalade dans le choix des intitulés, souvent (diversement) accrocheurs. En voici un petit florilège, chronologique, extrait du quotidien *Le Monde*, pour ne considérer que lui :

- « Les MOOCs à l'assaut du mammoth » (25.03.13)
- « Tous diplômés d'Harvard, le fantasme des MOOC » (29.05.13),
- « MOOC les enjeux cachés de l'enseignement en ligne » (11.10.13),
- « Derrière le MOOC à la française : Google » (16.10.13),
- « Les MOOCs, au secours de l'université » (23.10.13),
- « La « MOOCmania » gagne la France » (28.03.14),
- « Les MOOCs, nouvelle frontière de l'université » (03.04.14),
- « La « MOOCmania » déferle sur la France » (03.04.14),
- « Les MOOCs donnent des ailes aux Africains » (04.05.14),
- « Les MOOC incontournables de la rentrée » (27.08.14)
- « Les MOOC francophones en un clin d'œil » (08.10.14)
- « Les MOOC multiplient les chances d'être recruté » (18.11.14)
- « Après Polytechnique et HEC, Coursera accueille les MOOC de Sciences Po » (10.12.14)
- « Formation continue : les MOOC font leur timide révolution » (05.05.15)
- « Les universités africaines voient l'avenir en MOOC » (08.05.15)
- « MOOC : La France a rattrapé son retard » (03.12.15)
- « APB 2016 : six MOOC pour tester ses projets d'orientation post-bac » (06.01.16)
- « Cinq conseils pour bien choisir son MOOC » (09.10.16)
- « Sept MOOC pour s'offrir de nouveaux savoirs à Noël » (14.12.16)

⁷ V. les contributions publiques de certaines figures intellectuelles comme P. Engel, A. Compagnon, etc.

- « Les MOOC, concurrents des masters ? » (26.01.17)
- « Le MOOC, nouvel outil de formation professionnelle » (09.10.17)
- « Les MOOC font pschitt » (22.10.17)

L'attrait/répulsion (selon cette fenêtre médiatique) semble avoir duré jusqu'en 2015, pour progressivement se stabiliser - l'évolution de l'offre est alors simplement commentée - avant de réintégrer des problématiques déjà existantes, et des critiques mieux étayées.

De par les catégories, représentations mobilisées, le phénomène s'est donc forgé une identité prenant appui sur :

- des chiffres, abondamment⁸,
- des sources éducatives prestigieuses (grandes écoles en France, universités prestigieuses aux EU, etc.),
- des modèles économiques ayant beaucoup évolué (ex. une gratuité désormais moins prépondérante, notamment selon les modalités de reconnaissance / validation proposées),
- des plateformes diversifiées ayant organisé leur concurrence via des fonctionnements / logiques socioéconomiques distinctes⁹,
- des fonctionnements pédagogiques (re)découverts (impliquant notamment les pairs, par exemple),
- des idéaux très tôt relativisés (et conditionnés au développement d'un internet de qualité) et des réserves pédagogiques qui n'ont cessé de grandir (liées par exemple au taux d'abandon, à la valorisation variable de l'expérience d'apprentissage),
- une diversité croissante des cours, même si les langues demeurent toujours les parents pauvres de l'offre¹⁰.

Il n'en demeure pas moins, si l'on prend en compte les projections initiales, qu'actuellement quatre thématiques perdurent :

- *Une démocratisation*, toujours sur... écran, la diversité des profils des utilisateurs n'étant pas au rendez-vous, tenant à la fois à des conditions matérielles et à un « M » (pour un public a priori « massif ») supposant des utilisateurs suffisamment autonomes.

⁸ Particulièrement au début de la vogue du phénomène, en Europe, et parfois de manière frappante : « Selon la BBC, il y aurait eu davantage d'inscriptions aux MOOC d'Harvard en 1 an qu'à l'université pendant ses 377 ans d'existence ! » (*Vousnousils*, 30.10.13). Au-delà des chiffres, quelques métaphores s'avèrent également parlantes, comme par exemple : « Les MOOCs sont au CNED français (Centre national d'enseignement à distance) ce que l'A380 est au bimoteur de l'Aéropostale. C'est une autre expérience, mise à la portée du plus grand nombre. » (*Le Monde* du 25.03.2013).

⁹ Ex. l'accès au cours peut être ou non contraint temporellement, les partenariats (non) académiques exister, etc.

¹⁰ Par exemple sur FUN, le premier cours de langue (concernant « L'anglais pour tous - Spice up Your English ») émerge en mars 2015, tandis que le FLE, quant à lui, seulement en 2016. Par ailleurs, toute plateforme confondue, les langues d'enseignement n'ont guère joué prioritairement comme critère pertinent (via les critères de recherche affichés par exemple, v. le portail *class central*), l'anglais demeurant très majoritaire.

- *Une logique d'essaimage*, corrélativement difficile et s'inscrivant dans des stratégies nationales diversifiées (vitrine de recrutement, outil possible pour une classe inversée, etc.).
- *Une domination des enjeux économiques* en termes de concurrence universitaire ; de coûts d'étude pour un apprenant dont les comportements sont reliés à des modes de consommation connectée ; de logiques basculant vers le secteur privé (ex. les besoins des entreprises, le forage de données).
- *Une standardisation pédagogique*, toujours prégnante (malgré des parcours plus ou moins individualisants, l'existence de SPOC, etc.), que peut évoquer ici le *MOOCathon*, manuel censé répondre à la création de futurs MOOC, et mis en place par FUN depuis 2014.

II. Approches scientifiques

Cette deuxième partie se focalise plus précisément sur les approches scientifiques, pour lesquelles le phénomène MOOC, effet de durabilité sociale oblige, semble régulièrement sur la sellette, de manière plus ou moins opportuniste¹¹. Cela pourrait de fait se trouver illustré dans plusieurs domaines, très différents, tels que l'informatique ou l'éducation. Pour ma part, je m'intéresse aux questionnements didactiques, beaucoup moins de l'ordre de l'instrumental qu'ouvrant aussi sur des aspects sociaux, économiques, politiques ou épistémologiques. Trois grands ensembles de réflexions peuvent être ici présentés.

- I -

Le premier a trait à des réflexions portant sur les atouts et limites des MOOC ainsi que les modèles pédagogiques sous-jacents. Les approches ont alors tendance à démystifier « l'innovation » derrière ce nouvel acronyme, et à souligner la contradiction que recouvre massification et collaboration d'autre part.

Voici à ce titre deux éléments, parmi d'autres, et quelques prolongements proposés :

- Il est classique de distinguer les cMOOC, « connectivistes » (dans le prolongement des approches cybernétiques), jouant des valeurs liées à l'internet - collaboration, partage, etc. - et les xMOOC, d'orientation plus ancienne (transmission de savoir, optique behavioriste). Les premiers prôneront un travail collaboratif, peu compatible

¹¹ « Dernier dispositif de formation en ligne, les MOOC bénéficient d'une couverture médiatique sans précédent au point que, comme le disent Holland et Tirthali (2014) : « toute forme de formation en ligne est appelée un MOOC ; si cela ne s'appelle pas MOOC, personne n'y fait attention [...] ». L'on comprend donc bien pourquoi l'auteur aborde ce domaine dans son ouvrage consacré aux dispositifs de formation en ligne. On peut toutefois souligner, sans en lui en faire grief, que citer l'acronyme dans le titre de l'ouvrage est une manière, autour de ce phénomène à la mode, d'attirer le lecteur qui n'aurait peut-être pas compris tout l'intérêt de cet ouvrage sur le thème du *e-learning*, mais ce n'est que juste retour pour ce travail conséquent et de qualité. ». Il s'agit là du compte-rendu de lecture de Mangenot (2017) par Garcia (2017).

avec la dimension massive de la formation, à l'inverse des seconds, trop peu accompagnants (Mangenot, 2017).

On peut remarquer que si le terme relaie une certaine idéologie de l'internet, ce ressort « connectiviste, » qui tente de combiner des apports notionnels hétéroclites, s'illustre déjà en partie antérieurement (avec par exemple la « pédagogie de projet »), et que là, comme dans le cas des FOAD, est régulièrement souligné l'enjeu de l'accompagnement (v. pour le programme FaDA, Goï, 2015)¹².

Mais on devrait aussi à partir de là, comme indiqué au début de ce texte, considérer ce qui se joue pour les enseignants et techniciens / ingénieurs pédagogiques, et envisager ainsi la problématique collaborative de ce côté-là, surtout en contexte universitaire où le champ formatif est peu investi de manière collective. Cette approche réflexive semble en l'état mise au second plan, alors même que les cellules technique, gestionnaire, etc. se sont tendanciellement vues renforcées (quoique de manière inégale, précaire ou insuffisante) en moyens matériels mais aussi humains, et que les MOOC fédèrent parfois plusieurs équipes pédagogiques.

Au-delà d'une collaboration médiée concernant l'organisation du travail, que les différents acteurs concernés, enseignants comme ingénieurs, savent maîtriser sur différents plans (puisque'il en va surtout d'un « comment » technique), un autre « comment » demeure essentiel alors même qu'il semble négligé : celui du travail des altérités en jeu, en matière de positionnement et d'identité formative¹³. En effet, la scénarisation, régulièrement mise en avant, semble surtout répondre à des aspects organisationnels et de collaboration entre équipes et cellules (cf. le « comment » technique), mais ne peut être une clef pour ce travail de fond, qui, par ailleurs, suppose bien entendu plus largement de considérer les projections des divers publics.

Si, à un niveau plus général, un travail d'aménagement institutionnel des formations se fait, implicitement, de cette façon, la problématique de la diversité, au plan de la recherche comme de la formation, doit pourtant demeurer explicitement au premier plan, et relève de la responsabilité première des universitaires. L'un des problèmes de fond en l'état tient en fait disciplinairement à une réflexion didactologique principalement analytique, qui ne peut qu'écarter épistémologiquement dans ses marges, de tels questionnements, à la fois généraux et non instrumentables, en les ramenant à des problèmes techniques dérivés, alors même qu'ils sont centraux et sous-jacents à ces problèmes. Il est sans doute aussi un autre élément plus prosaïque pour apprécier le fait que ce travail des altérités en jeu, côté production enseignante, soit peu réfléchi par les mêmes enseignants-chercheurs. En effet l'image flatteuse du « meilleur » cours qui soit sur un sujet donné, associée à un fonctionnement marketing initialement américain, n'a pas été réexaminée à la lumière d'autres

¹² Nous sommes ici loin des « tuteurs informatisés » (Mulet, Sakdavong, Huet, 2017), même si ces derniers sont censés répondre aux problèmes de gestion de faces et autres comportements d'évitement que peut poser le distanciel pour le formuler en termes pragmatiques.

¹³ On peut continuer de poser certains problèmes pédagogiques en termes de motivation, par exemple, si bien peu d'inscrits initialement ne finalisent le parcours formatif proposé. Mais on peut aussi s'interroger autrement : à un cours médiant et peu incarné (ce qui va au-delà de l'artifice d'une vidéo, bien entendu) ne correspond-t-il pas un apprentissage peu investi ?

fonctionnements universitaires ultérieurement concernés et en partie autrement positionnés en termes de politique éducative.

- Pour le second élément, on notera, sur le plan des formations de formateurs, cette analyse de D. Wagner, titulaire de la chaire UNESCO d'apprentissage et d'alphabétisation, affirmant que les MOOC constitueraient un meilleur moyen de former les enseignants que le système actuel : « Le système le plus répandu de formation des enseignants est actuellement le modèle « en cascade » [hiérarchisé], qui [...] « ne marche pas particulièrement bien ». [...] La succession d'échelons entraînant une dégradation de la qualité des instructions avant de parvenir à l'enseignant, en bas de la pyramide. [...] Les MOOCs ont de sérieux arguments à faire valoir par opposition à ce système [en cascade / hiérarchisé]. Ils éliminent les intermédiaires entre l'émetteur et le récepteur, ce qui préserve la qualité du contenu. »¹⁴. L'argument qualitatif, s'il est a priori intéressant, semble ici pour le moins curieusement mécaniste et quantitatif.

Quelques années plus tard, il est intéressant d'observer que sur FUN, les MOOC à vocation didactique ont émergé notamment pour un public enseignant, concernant de manière généraliste, « la classe inversée », « enseigner et former avec le numérique », ou pour le supérieur, « se former pour enseigner dans le supérieur », « enseigner et former dans le supérieur », ou plus spécifiquement encore, en didactique des langues, « enseigner et former avec le numérique en langues »¹⁵.

Dans tous les cas, il semble régner en la matière une idéologie partagée de l'optimisation et de l'efficacité de l'apprentissage, au demeurant, commune à un enseignement / apprentissage redevable d'une intégration des technologies ou d'emblée médiatisé technologiquement¹⁶. Par contre, cette idéologie à l'ancrage technicisant¹⁷, et portée politiquement, interroge d'autant plus que la médiatisation continue, dans les représentations ordinaires (y compris chez les

¹⁴ V. « Utiliser les MOOCs pour une meilleure formation des enseignants », *VousNousIls* (27.02.14).

¹⁵ A noter que le MOOC « enseigner et former dans le supérieur » (qui intègre bien une réflexion sur le numérique) se présente explicitement non pas sur un mode formatif - l'explicitation peut déjà interroger - mais sur celui d'une sensibilisation, en relais d'actions de formation localement relayées dans le réseau d'établissements concernés – peut-être dans le cadre d'une politique d'aménagement formative hésitant à s'afficher, en tant que telle ?

¹⁶ Je ne m'arrête pas sur l'emploi de « technique » / « technologie » (Castoriadis, 1998), détaillé ailleurs (Debono, Pierozak, Robillard, à par.). La distinction entre intégration technologique (à une situation d'enseignement / apprentissage surtout définie par du temps présentiel) vs médiatisation technologique (lorsque la situation d'enseignement / apprentissage, bien que parfois hybride, est ressentie comme essentiellement distancielle qualitativement) découle de l'importance qu'ont pris ces dernières années les formations à distance (et/ou hybrides). Cette importance ne tient pas à du simple quantitatif (au demeurant toujours en faveur du présentiel), mais au fait qu'il y a un intérêt, de plus en plus grand (que ce soit dans les communautés éducatives ou la société, plus généralement), et par là une légitimation / reconnaissance de ces situations d'enseignement / apprentissage diversement distancielles. Et sans doute qu'à terme les conceptions didactiques en découlant seront amenées à dépasser la notion d'« hybridation », ou la problématisation usuelle en termes d'« intégration ».

¹⁷ L'ancrage technicisant n'est pas seulement lié à la présence de technologies dont l'hybridation / l'intégration est réfléchié en direction d'un « comment ». Il y a un ancrage également car le « pour quoi » est de l'ordre de l'efficacité, qui se trouve historiquement définitoire de la technique : celle-ci, depuis Hérodote, correspond au « savoir-faire en général, donc [à] la méthode, manière, façon de faire efficace » (Castoriadis, 1998, je souligne), et se retrouve encore chez Ellul (1954), en passant par Mauss (1936), en tant qu'« acte traditionnel efficace » chez ce dernier (je souligne).

enseignants), à être source de critique - la problématisation en termes d'accompagnement en est une forme, par exemple.

- II -

Le deuxième ensemble de réflexions prend en compte les plans économique, idéologique et politique. Là encore différents éléments sont à noter :

- *Par exemple concernant les mouvements creative commons* (inspirés de ceux de l'open source, et eux-mêmes du logiciel libre), régulièrement mis en avant, avec par exemple les choix que font les plateformes quant aux ressources accessibles. Une lecture sociopolitique de cela est souvent opérée. Cette lecture en appelle à ce que certains, comme Golumbia (2009), nomme parfois le cyberlibertarianisme. Voir d'ailleurs à ce propos, plus largement, ce billet du *Monde Blogs* (publié par le journaliste écrivain Guillaud, le 16.05.14) sur « Le problème de la gauche avec internet », ainsi que les nombreux commentaires suscités. Toujours est-il que Broca (2008) montre que cette « idéologie du libre » est pensée, à l'excès, comme modèle sociopolitique chez divers intellectuels, tout autant qu'elle est idéalisée par ses acteurs premiers.
- *Par exemple concernant l'économie de l'éducation*, l'analyse d'un philosophe des techniques, comme Stiegler, est pour le moins claire : « [Le développement des MOOC à l'université] s'inscrit en Amérique dans une stratégie de *smartpower* et dans un contexte où l'éducation devient un immense *business* planétaire. » (2014 : 70). Ce que corroborent spécifiquement dans le milieu universitaire, « les dérives financières, causées par une tendance lourde au désengagement des États. En Amérique du Nord, l'endettement des étudiants prend des allures de bulle spéculative qui rappelle dangereusement les excès des tristement célèbres *subprimes* » (Mercier, 2013). Voir aussi sur ce point l'analyse de Compagnon (2014), à partir de laquelle on a des raisons de croire que si l'ambition, en matière de MOOC, reste une diffusion universaliste, pour autant ceux-ci, souvent ciblés sur un domaine d'expertise précis, jouent un rôle de produit d'appel, dans le cadre d'une stratégie promotionnelle éducative (pour telle université / école et autre organisme).

Ce positionnement relève d'une vision largement développée, indépendamment des MOOC en eux-mêmes, au travers de divers ouvrages auxquels Stiegler a contribué. Ainsi concernant la « société de connaissance », cet auteur mentionne un « Eldorado numérique, qui permettrait à tout le monde de connaître tout, tout le temps, sans médiation aucune, etc. [ce qui, in fine, constitue] un leurre de qualité extrêmement médiocre. » (Stiegler dans Kambouchner, Meirieu, Stiegler [désormais KMS], 2012 : 51). Dans ce contexte, « le savoir tend à devenir, sous les vocables de « compétences » et « information », une marchandise ordinaire livrée à la logique industrielle et commerciale. » (KMS, 2012 : 13). Avec un corollaire : « la tendance de l'institution à réduire de plus en plus sa mission aux fonctions d'évaluation et de contrôle, de gestion des populations et de sélection des compétences individuelles, dans une soumission

croissante aux besoins de l'économie et de l'ordre social avec laquelle il est urgent de rompre » (ibid., 15) ; ou dit autrement, avec Meirieu : « la production systématique d'indicateurs d'évaluation est aujourd'hui le corollaire du développement de l'économie de marché au sein même de l'ensemble des systèmes éducatifs. » (Meirieu dans KMS, 2012 : 65). Une conclusion, débordant le secteur éducatif et touchant à une vision plus largement politique, se dégage sans surprise : « dans le monde industriel occidental, la démocratie a fait place [...] au consumérisme qui repose lui-même sur la liquidation de la majorité par la généralisation systémique de la minorité et la dilution industrielle de la responsabilité – autant dire : sur le règne de la bêtise » (Stiegler, 2014 : 11-12)¹⁸.

- III -

Le troisième et dernier ensemble de réflexions s'attache à une lecture des évolutions et risques institutionnels de l'Université, à l'aune en particulier de la dimension économique. Voici trois réflexions d'universitaires dans la continuité de ce qui vient d'être exposé, diffusées au-delà des cercles de spécialistes :

- Dans un style satyrique, mêlé de références littéraires, Compagnon dénonçait en 2012 par anticipation l'entrée prochaine en bourse des MOOC (blog *HuffingtonPost*, voir aussi Compagnon, 2014).
- Miquelard-Garnier¹⁹ y voyait en 2013 un moyen pour diminuer l'offre de formation, ce qui rejoint le risque de standardisation, vu supra :
« Se pose [...] la question de l'uniformisation ou du monopole de l'enseignement supérieur : qui décidera que tel MOOC servira de base nationale à tel enseignement? Est-ce simplement souhaitable ? »²⁰
- Selon Stiegler, enfin, on assiste à une « financiarisation [de l'université], qui a installé une *économie de l'incurie* planétairement fondée sur l'extension *systémique* de la *bêtise*, c'est-à-dire aussi de la soumission, de l'infantilisation et de la régression vers la minorité » (Stiegler, 2012 : 13)²¹.

A cela s'ajoute, toujours sous cet angle, également la littérature spécialisée, plus confidentielle, mais qui s'autorise – parfois - à ouvrir ses réflexions plus largement lorsqu'il est question par exemple des stratégies marketing du COOC (Acquatella, 2016), ou des évolutions des modèles économiques (liées pour partie à la prise en compte des besoins de la formation professionnelle) ou bien des opportunités en matière de réemployabilité d'éléments isolables (comme les capsules vidéo) en dehors d'un scénario pédagogique prédéfini (v. les réflexions dont fait état Peraya, 2017a et b), ou bien encore de la validation / certification et

¹⁸ Stiegler reprend ici la distinction kantienne entre « minorité », liée à l'incapacité de se servir de son entendement, à son pouvoir de penser, sans la direction d'autrui vs « majorité », raison qui se forme par la sortie de l'homme de sa minorité.

¹⁹ Co-fondateur du groupe de réflexions, *L'Alambic*, et maître de conférences au Conservatoire National des Arts et Métiers.

²⁰ « Mooc : les enjeux cachés de l'enseignement en ligne », *Le Monde* (11.10.2013).

²¹ V. *supra*, concernant le terme de « minorité ».

du statut des connaissances / compétences constituées, s'inscrivant dans un jeu concurrentiel entre instances concernées (Glikman, 2017).

III. Débats possibles

Cette dernière partie sera consacrée à trois grands ensembles de débats dont certains termes sont aussi connus qu'anciens, mais finalement assez peu présents à l'esprit des divers acteurs du distanciel formatif.

1. Statut de la technique

Sans qu'elles puissent être a priori soupçonnables de technophilie, certaines réflexions font de l'humain du déterminé techniquement. Le problème est alors l'audience de ces réflexions, comme par exemple avec cet extrait publié sur la plateforme FUN, où la catégorie « digital natives » se voit assignée un comportement expert et diffusionniste en matière de « nouvelles technologies » :

« Cet essor [des MOOC] correspond à une évolution profonde des étudiants et des apprenants en général : la plupart sont des digital natives, qui accèdent depuis le plus jeune âge à l'information et à la culture via le numérique. Connectés, jonglant avec l'information, ils ont massivement contribué à introduire les nouvelles technologies dans l'enseignement supérieur : ordinateurs portables, tablettes, smartphones, réseaux sociaux, etc. » (archive 2013, mise à jour 2017²²).

Rappelons, sans qu'il soit besoin de beaucoup s'y arrêter tant l'idée est admise, que jongler de manière implicitement experte avec l'information ne vaut pas pour la compétence à « faire le tri », comme le rappelle Michaud (2013) revenant sur la fin du projet de l'*Université de tous les savoirs* à l'heure des MOOC notamment, ou pour celle à construire des savoirs, comme aurait tendance à le souligner tout didacticien / didactologue.

Le paradigme sociotechnique²³, en ce qu'il associe / reconnaît simultanément les dimensions techniques (de l'ordre des fonctions) et humaines (de l'ordre des usages), présente d'une part l'avantage de renvoyer dos à dos tendances technophiles et tendances technophobes, et sans doute tout autant d'autre part, l'intérêt d'un positionnement continuiste, n'ayant guère d'intérêt à être précisé. Pour une critique épistémologique de ce paradigme instrumentaliste, se reporter à Debono, Pierozak et Robillard (à par.). Mais on en trouve aussi une trace discrète, de l'aveu même d'Albero, traitant de l'efficacité instrumentale des objets techniques :

²² « Déployer le numérique dans l'enseignement supérieur. France Université Numérique, enjeux et définition » (<http://www.sup-numerique.gouv.fr/cid93388/france-universite-numerique-enjeux-et-definition.html>)

²³ Je mets l'accent ici sur la *transversalité* et l'*interdisciplinarité* de cette approche sociotechnique, de fait qualifiée de « paradigme » et dont les conceptions sont plurielles, selon que l'on se situe en économie, sociologie, information et communication, éducation, etc. Voir une synthèse, pour les SHS, chez Albero (2010b).

« Si l'efficacité instrumentale est régulièrement analysée de manière favorable dans les secteurs sociaux tels que l'éducation et la formation en revanche on ne peut que constater qu'elle produit autant de problèmes qu'elle aide à en résoudre » (Albero, 2010a : 7).

Malheureusement tout semble se passer comme si l'efficacité instrumentale des objets techniques, qui pragmatiquement entre en écho avec « l'efficacité de l'activité humaine » (Albero, 2010b), légitimait leur évidence, non interrogée, que cautionne en partie la commode expression « sociotechnique », qui pourra s'appliquer à des systèmes vus comme (trop) complexes (pour être pleinement pensés).

Pour réfléchir à cette tendance, divers éléments sont à mobiliser :

- une critique, telle qu'on la trouve notamment chez Heidegger (et développée ailleurs)²⁴, d'un instrumentalisme arraisonateur²⁵. Le danger que représente l'essence de la technique expérimentée en termes de contrôle par l'homme n'est pas inéluctable si celui-ci :

« aper[çoi]t ce qui dans la technique est essentiel, au lieu de [se] laisser fasciner par les choses techniques. Aussi longtemps qu'[il se] représent[e] la technique comme un instrument, [il] rest[e] pris dans la volonté de la maîtriser. [Il] pass[e] à côté de l'essence de la technique » et s'en trouve prisonnier (Heidegger, 1973 [1953]).

- avec Tibon-Cornillot, on pourrait aussi se demander si au plan social, cette tendance à ne pas s'interroger est encore réversible au vu de :

« *cette dimension démesurée qui se manifeste de plus en plus souvent dans les dispositifs techniques actuels. [...] On admettra donc qu'il existe une origine involontaire des techniques qui ne peut être abordée directement par l'exercice d'une rationalité scientifique autosuffisante.* » (Tibon-Cornillot, 2003 : 61-62, je souligne pour faire écho au « M »OOC).

Cette réflexion, qui crédibilise (indirectement et même de manière restreinte) une « rationalité scientifique autosuffisante », serait à confronter, par exemple dans le champ de l'épistémologie avec les fondements du rationalisme, tel que rappelé par exemple par un historien des sciences comme Thuillier (1997), faisant une large place au rôle (primordial vs complémentaire) de l'irrationnel, mais là n'est pas mon propos premier. Il est plus intéressant de s'arrêter sur le terme de « dispositif », qui tend actuellement à remplacer celui devenu trop marqué de « système », avec l'idée d'en préserver l'(auto)organisation rationnelle (voir par exemple en sciences de l'éducation).

- enfin, avec Stiegler à nouveau, on pourrait imaginer qu'il y a – au-delà des SHS, pour qui l'objet technique dans sa relation instrumentale à l'homme est redevable de multiples lectures – un impensé, au plan philosophique même :

²⁴ Voir aussi et autrement Simondon (1958), Ellul (1954) dont les positions s'élaborent également à l'époque de la cybernétique triomphante.

²⁵ L'arraisonement « est le mode suivant lequel le réel se dévoile comme fonds » ou « stock », selon une conception utilitariste de la nature, placée sous la main de l'homme (Heidegger, 1973 [1953]).

« à son origine même et jusqu'à maintenant, la philosophie a *refoulé* la technique comme objet de pensée. La technique est *l'impensé*. » (Stiegler, 1994 : 11)

L'impensé technique ouvre ainsi sur de l'impensable, avec les meilleures intentions qui soient au plan éducatif, puisqu'il s'agit en l'occurrence de mieux assurer la réussite des apprenants (v. le développement des learning analytics et autres corpus d'apprentissage, déjà antérieurement²⁶), grâce à du tracking, parfois confondu avec du suivi pédagogique.

A noter que le portail mondial des MOOC, *Class central*, propose un outil de tracking « Receive course recommendations & reminders with MOOC Tracker / Create free account » devenu au fil du temps, tel un slogan pour cet espace, « Get personalized course recommendations, track subjects and courses with reminders, and more / Sign up for free ». Chaque personne inscrite a un profil, pouvant la situer en termes de pseudonyme, lieu géographique et formation, ainsi que selon une liste de MOOC catégorisés la concernant. L'objectif affiché est de permettre au bénéficiaire ne pas manquer le démarrage d'un cours susceptible de l'intéresser, autrement dit de contourner la contrainte temporelle forte des MOOC qui fonctionnent de date à date, pour une session donnée (non nécessairement reconduite²⁷).

Le fait de passer par ce type d'outil de contrôle paraît être d'un ordre distinct que ce que pourrait conseiller une personne. Mais, jusqu'à un certain point, si les formes en sont différentes, les conseils technologisés via une technique ou via un être humain technologisant sont sensiblement du même ordre, épistémologiquement. Ainsi ce type d'outil se substitue, avec la même optique que dans d'autres dispositifs, à la bonne volonté ou « bénévolence » (dans les termes de Stiegler, 2012 : 23) de l'enseignant, lorsque celui-ci reproduit, vis-à-vis de l'apprenant, la manière dont la technologisation de l'éducation (en tant qu'impensé) le conçoit lui-même.

L'une des conséquences de cette conception instrumentaliste, nourrie initialement par un impensé de la technique, est la secondarisation²⁸ in fine de réflexions quant à la responsabilisation et aux perspectives éthiques :

« il faut, je crois, les interroger [les nouvelles technologies] du point de vue phénoménologique et en analysant la manière dont elles s'articulent aux « intentions » qui les manipulent. [...] Comment utiliser les outils numériques pour qu'ils s'articulent à nos projets au lieu de nous articuler à eux et de « prolétarianiser notre esprit », jusqu'à ce que le sujet ne soit plus capable de fonctionner que sur le mode

²⁶ V. le programme Mulce (pour MULTimodal Corpus Exchange) tel que présenté notamment par Chanier et Ciekanski (2010). Pour une critique développée, se reporter à Debono, Pierozak, Raynal-Astier, 2015.

²⁷ A noter que l'« Ouverture » des MOOC (notamment sur le plan économique – le cours type étant gratuit) se distingue là de l'ouverture (notamment temporelle) de la FOAD (pour laquelle un calendrier strict n'est généralement pas imposé).

²⁸ La formulation suivante l'évoque très bien : « la totalité des échanges peut être enregistrée et stockée à volonté par les systèmes comme par exemple la plateforme dokeos et le chercheur peut y accéder sans crainte de déperdition aucune, *ce qui cependant* n'est pas sans soulever un certain nombre de problèmes éthiques et juridiques. » (Célik, Develotte, 2011 : 94-95, je souligne).

segmenté d'une somme de compétences plus ou moins astucieusement développées et agencées ? Pour reprendre les expressions que Bernard Stiegler a utilisées, ne faisons pas l'équivalent de ce qu'on a fait au prolétaire en aliénant notre attention et notre intelligence à la machine. » (Meirieu dans KMS, 2012 : 35-36)²⁹.

En termes phénoménologiques, cela implique prioritairement de « mettre en question notre relation à l'instrumentalité qui intervient dans la conscience que nous avons des choses, du monde et d'autrui. » (Schmit et Chardel, 2008), et la synergie qui en découle au plan des catégorisations du monde. Ce paradigme-là, couplé à celui de l'herméneutique, semblent d'autant plus intéressants pour les SHS qu'ils sont tous deux susceptibles de redynamiser les « à penser » à travailler. En linguistique par exemple, concernant la techno-logie, cette fois-ci des langues à proprement dite, Robillard (2008) discute depuis une dizaine d'années de telles réflexions, en jeu dans le présent positionnement de ce texte. J'ai également proposé de réfléchir à cela, notamment au sein d'un travail collectif (Debono, 2014), par l'entrée des corpus, de leurs statuts, dans divers cadres - analyse du discours, herméneutique numérique ou sociolinguistique (Pierozak, 2011, 2014).

2. Les langues, au second plan

Le deuxième ensemble de débats concerne une prise en compte tardive des langues étrangères, qui ne date que de quelques années. En 2014 on pouvait notamment répertorier les MOOC suivants, à l'orientation clairement définie : « Travailler en français »³⁰ ; « FOFLE, l'apprentissage en ligne du français en Afrique francophone et ailleurs »³¹ ; « Edubreizh, Apprenez le B.A.B.A. de la langue bretonne »³², etc.³³. Depuis, la plateforme FUN a proposé, pour ce qui concerne le FLE/S, deux cours (*Préparer et réussir le DELF B2 et le DALF C1 ; Paroles de FLE niveau B2*). De même, les MOOC d'orientation didactique (déjà signalés supra, concernant FUN pris ici en exemple témoin) sont demeurés, particulièrement en langue, au second plan.

Les raisons en sont diverses. Parmi celles régulièrement évoquées, se retrouve la raison économique : le marché de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères est déjà très investi, par des organismes dont l'implantation et le rayonnement sont anciens et/ou qui tirent déjà profit d'activités distancielles via l'internet - la gratuité de leur MOOC, contrebalancée par certaines limites (ex. un format temporellement contraint), peut alors en faire un simple produit d'appel.

²⁹ « on parle d'autant plus d'une société de la connaissance que l'on met en place une société de désapprentissage et de prolétarisation des esprits. » (Stiegler, 2012 : 51) imposant « le règne de la bêtise » (id. 199).

³⁰ Proposé par une équipe d'enseignants de FLE de divers instituts ou organismes, en Espagne, Italie, Allemagne, Royaume-Uni, via un site google (et non une plateforme).

³¹ A noter qu'il s'agissait par contre du premier MOOC lancé en Tunisie, hébergé par ailleurs sur la plateforme Claroline, généraliste en matière de e-learning.

³² Via le site de l'association Edubreizh, proposant par ailleurs des cours de breton payants. Une souscription a été ouverte à l'issue de la première session du MOOC, non pérennisé par la suite.

³³ Voir par exemple la veille proposée par A. Vetter, « Chargée de programmes FOAD au CIEP », sur « les MOOC et l'apprentissage des langues » (scoop.it.).

Il est plus rare de lire que le domaine des langues ne constitue pas un domaine d'excellence, et de ce fait, rompt avec un certain positionnement promotionnel du MOOC « standard », tel que proposé par telle équipe - voire individualité - reconnue dans son domaine de compétence, et valorisant en retour son institution d'appartenance.

Une autre piste à explorer consiste à ne pas perdre de vue des débats qui ont pu animer en leur temps le domaine de l'ALAO, tout en les mettant en perspective autrement aujourd'hui, à savoir sous un angle plus résolument épistémologique que fonctionnel et instrumental. Ce qui se trouve en jeu, en termes de différenciations difficilement réductibles, est d'un côté la dimension digitale des technologies, et de l'autre la dimension analogique des langues et ce qui s'y joue sous l'angle des médiations de présence à/de l'autre.

De ce point de vue, et en dépit des évolutions technologiques permanentes et conséquemment sensibles sur un temps long, le vécu, l'expérience, consistant à relier d'une façon ou l'autre les langues et les technologies, restent de l'ordre de l'en-deçà (comparé à l'absence présumée de technologies médiatisantes), ou à tout le moins de l'ordre d'une altérité : tout se passe comme si le digital limitait en l'espèce l'analogique, et engage dans les représentations la qualité de l'expérientiation de la présence à/de l'autre. Il y a là un autre débat à avoir, qui engage qualitativement le relationnel, selon qu'il est médiatisé ou non, notamment, mais ce n'est là qu'un aspect (Castellotti, 2017).

3. Enjeux épistémologiques

Ce dernier point se centre sur les épistémologies scientifiques, peu prises au sérieux en tant que telles malgré les enjeux, et qui donnent lieu à des attitudes épistémologiques assez peu débattues, eu égard à une domination d'allants de soi positivistes dont la permanence dispense en quelque sorte de les interroger plus avant (Le Moigne, 1995).

Revenons à Tibon-Cornillot et à son « origine involontaire des techniques ». Complémentairement cet auteur indique dans un autre texte que « l'interrogation centrale à propos des techniques contemporaines ne concerne pas d'abord leur régulation mais leur déferlement sans mesure » (2002 : 215). Je voudrais ici interroger, comme le produit qualitatif de ce « déferlement sans mesure », ce que Chardel et Rockhill nomment les « technologies de contrôle » (2009)³⁴.

Dans une optique scientifique dure, celles-ci sont intrinsèquement liées à l'activité scientifique (cf. le contrôle expérimental). Il est plus étonnant, si l'on se place dans l'optique (souvent constructivistes) des SHS, de considérer que ces technologies en viennent à investir grandement les conditions mêmes de possibilité d'étude des objets qu'elles se donnent (qu'ils soient numériques ou non). Pour les « objets » concernés dans ce texte, liés au distanciel

³⁴ « Est-ce à dire [...] que les médiations technologiques nous soumettent massivement à des logiques de « désobjectivation » ? Ne sont-elles pas, au contraire, l'enjeu de « résistances », ou plus subtilement, de formes nouvelles de détournement et d'appropriation ? Comment en définitive peut-on tenter d'évaluer, au-delà de tout déterminisme réducteur, le rapport entre la diffusion de technologies de contrôle et l'état de la démocratie dans nos sociétés dites « mondialisées » ? » (Chardel et Rockhill, 2009 : présentation non paginée).

formatif, trouve-t-on, dans le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (Blanchet et Chardenet, 2011), ce type de recommandations :

« Des échanges (entre apprenants ou avec les tuteurs) ont également souvent lieu en dehors du forum et il peut être intéressant que *le chercheur y ait le plus possible accès* mais ce recueil de conversations « privées » n'est pas aisé.

Dans une démarche compréhensive, on s'intéresse aussi à l'avis des participants, qui vient porter un éclairage différent sur les échanges linguistiques étudiés sur la plateforme. Ces points de vue d'utilisateurs sont recueillis à partir d'entretiens (ou faute de mieux, de questionnaires) avec les différents participants à ces échanges asynchrones afin d'avoir non seulement *connaissance de ces échanges hors forum (et éventuellement d'y avoir accès, s'il s'agit de courriels)*, mais aussi de prendre en compte ce que les utilisateurs savent, pensent ou ressentent. [...] » (Célik, Develotte, 2011 : 96, je souligne).

Cette attitude n'est pas isolée. Concernant les MOOC, Cisel (2016) traite également du « problème » de l'accès aux données, heureusement ici remis en perspective grâce à une démarche compréhensive, qui saurait encore dépasser le seul intérêt de collecter d'autres éventuelles données, privées celles-ci, pour continuer à s'intéresser aux personnes en jeu.

Le problème que cela pose me semble être d'un autre ordre. Cette didactologie, qui prend place dans un guide de référence, peut être vue comme épistémologiquement « sécuritaire » : elle cherche non seulement à sécuriser le sens de la recherche produite, en accumulant les données (sans que le chercheur ne s'interroge sur la réception qu'il en fait), mais à contrôler ce faisant l'expérience humaine vécue de manière distancielle.

Et de fait, les pratiques de traçabilité observables dans le distanciel formatif sont à cet égard assez exemplaires en ce qu'elles illustrent tout à la fois la dystopie d'un contrôle maximal - ici d'une situation d'enseignement / apprentissage donnée - et le défaut de réflexions qui en est à l'origine (une expérience, distancielle entre autres, pourrait-elle se résumer à des traces, tel que le présupposent les learning analytics déjà évoqués ?) et qui en résulte également (en réponse à des besoins « sociotechniques », les plateformes intègrent de fait diverses formes de traçage, comme on l'a vu).

On savait déjà la question de la traçabilité (et du tracking) au cœur d'enjeux économiques. Il suffit de considérer les « big data » et leurs exploitations apparues comme suffisamment prometteuses, en termes de retombées économiques, pour qu'au plan universitaire, des formations de master leur soient dédiées. Mais la traçabilité est aussi de plus en plus au cœur d'enjeux scientifiques et de leur dimension institutionnelle : un programme de recherche obtiendra moins difficilement un financement s'il envisage de constituer de « massive data », tels que l'illustrent notamment les learning analytics³⁵, pour ce qui nous concerne ici. Il faut dire que :

« des acteurs – pour la plupart industriels - se sont clairement positionnés au point de remettre en question l'utilité même de la médiation scientifique dans l'explicitation de phénomènes aujourd'hui

³⁵ V. même la création d'un collectif de recherche, comme aux États-Unis, « The Stanford Lytics Lab [that] is an open, interdisciplinary research community. We advance the science of learning through the use of data and digital technology in college and life-long learning. » (<https://lytics.stanford.edu/>).

potentiellement « dévoilables » par les opérations de « data mining » (opérations que le célèbre informaticien du MIT Alex Portland préfère qualifier significativement de « reality mining »). C'est bien ce que sous-entendait dès 2008 le célèbre consultant américain Chris Anderson en annonçant l'irréversible « obsolescence de la méthode scientifique » face à la montée en puissance des algorithmes de calculs dans le traitement des Big Data. De cette (r)évolution semble émerger une sorte de néo-positivisme scientifique où le data mining fournirait les conditions de possibilité d'une neutralité axiologique : celles d'une approche « objectivante » des phénomènes que la science s'est toujours montrée impuissante à mettre en œuvre. » (extrait de l'argumentaire de la Journée d'Etudes *Humanités face aux enjeux des Big Data*, 2 avril 2015, Université Bordeaux-Montaigne, qui, deux ans plus tard, aurait sans doute intégré le néologisme de « dataïsme »).

Lorsque les chercheurs ne sont pas agis implicitement par de telles croyances, et que principalement les guide une certaine logique institutionnelle concurrentielle (en termes de volume de données), il n'en demeure pas moins qu'une autre croyance, dans le « partage » efficient de données, peut alors les animer :

« We have developed a comprehensive data schema, called MOOCdb, that captures the student activity data on a MOOC platform. The data schema and the rationale behind it is presented in MoocDb Tech Report One of the primary motivations behind the schema is the facilitation of the sharing and crowdsourcing of analytics scripts. Aggregation and visualization of data is a common analytics goal which can be facilitated by sharing scripts. Writing these scripts to be run on a common interface and sharing them allows for results to be shared without duplicate work in script writing and avoiding sharing of identifiable data.

We created MOOCviz, a web application to facilitate sharing of these data pipelines and scripts that could be run on any MOOCdb instance. MOOCviz would allow for scientists from different MOOCs and institutions to upload and share their visualizations, so work done by one person could benefit everyone in the MOOC community. At the heart of MOOCviz are two core use cases – one for viewing and exploring visualizations put up by other people, and another is to upload and share a visualization. We look at each functionality separately. »³⁶

Conclusion « ouverte »

Dans ce vaste paradigme de « l'Homme-trace » (instauré par les travaux de Galinon-Méléneq, en sciences de l'information et de la communication), pouvant, par défaut de réflexions, générer épistémologiquement un contrôle sécuritaire, les débats sont encore rares en sociolinguistique comme en didactologie / didactique des langues. La voie épistémologique « réflexe », pondérant aussi massivement la trace – celle-ci accédant au statut de « signe-trace » et représentant la promesse d'un avenir didact(olog)iquement meilleur, ne peut s'accompagner que d'une sorte de fuite en avant, tant que l'enseignant-chercheur n'affrontera pas le problème aussi sur le plan des responsabilités qu'aucune technologie ne pourra assumer pour lui³⁷.

Reste que les technologies de contrôle semblent relever d'un bel oxymore du point de vue de l'essence de la technique, telle qu'évoquée *supra* au travers de la conférence de Heidegger sur

³⁶ <http://moocviz.csail.mit.edu/about>

³⁷ Il est sans doute utile de rappeler que cette problématique en termes de (dé)responsabilisation devrait échapper ici à l'habituelle grille de lecture en termes de position technophobe / technophile (cf. *supra*).

le sujet. En effet comment sortir d'une attitude de contrôle avec des technologies pensées justement pour servir ce contrôle ?

A défaut de débats ouverts en amont (notamment sur ce contrôle, et donc aussi, plus largement, sur la problématique interprétative), on peut observer en aval des postures aménagistes ou de dénonciation. Dans le premier cas, la problématique de la trace s'organise disciplinairement avec d'éventuels renvois à d'autres domaines, le droit notamment pour l'informatique – ce qui n'est pas sans ressembler à une externalisation de problèmes éthiques. « Les traces observées révèlent des comportements privés. La trace informatique devient alors un objet à protéger comme les autres ressources dans l'environnement informatisé. La gestion de *la propriété des traces informatiques* est une question non triviale. » (Mille, 2012 : 206)³⁸. Dans le second cas, avec Meirieu, on se situe au-delà des enjeux disciplinaires, et sont souvent dénoncés, dans cette perspective, les aspects socioéconomiques de la problématique : « Plutôt que de *regarder en face* les effets pervers de la réification / segmentation / bancarisation des données numériques, *on en organise le marché*. » (Meirieu dans KMS, 2012 : 63). Dans les deux cas, il en résulte que les droits d'exploitation (ici non seulement liée aux conditions d'utilisation d'un cours, ressources pédagogiques et autres contenus produits par les participants d'une formation distancielle, mais aussi aux traces, informatiques, interactionnelles, etc.) sont devenus, au fil du temps, des enjeux de plus en plus saillants.

Bibliographie

Acquatella François, 2016, « Le COOC, un autre visage du MOOC », *Distances et médiations des savoirs*, n°14 (<http://journals.openedition.org/dms/1386>).

Albero Brigitte, 2010a, « Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques », dans Leclercq et Varga, eds, *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris, Hermès / Lavoisier, p. 38-69.

Albero Brigitte, 2010b, « Une approche sociotechnique des environnements de formation », *Éducation et didactique*, vol. 4 - n°1 (<http://educationdidactique.revues.org/715>).

Philippe Blanchet, Chardenet Patrick, dirs, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Montréal, Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie.

Boullier Dominique, 2014, « MOOC : en attendant l'innovation », *Distances et médiations des savoirs*, n°6 (<http://dms.revues.org/685>).

³⁸ Le projet de l'auteur est ici de « contribue[r] à l'élaboration d'une théorie de la trace informatique [qui « est toujours trace d'une activité »], support à la capitalisation, gestion, réutilisation et partage de l'expérience » (ibid. : 201 et 202).

Broca Sébastien, 2008, « Du logiciel libre aux théories de l'intelligence collective », *tic&société*, Vol. 2, n° 2 (<http://ticetsociete.revues.org/451>).

Bruillard Eric, 2014, « Les utilisateurs des MOOC : quel regard ? », *Distances et médiations des savoirs*, n°7 (<http://dms.revues.org/791>).

Castellotti Véronique, 2017, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.

Castoriadis, Cornelius, 1998, « Technique », in *Encyclopaedia Universalis*.

Célik Christelle, Develotte Christine, 2011, « L'analyse de discours : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur [asynchrone] », dans Blanchet, Chardenet, dirs, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Montréal, Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie, p. 92-99.

Charlier Bernadette, 2014, « Les MOOC : une innovation à analyser », *Distances et médiations des savoirs*, n°5 (<http://dms.revues.org/531>).

Chardel Pierre-Antoine et Rockhill Gabriel, éd., 2009 *Technologies de contrôle dans la mondialisation : enjeux politiques, éthiques et esthétiques*, Paris, Kimé.

Cisel Matthieu, 2016, *Utilisations des MOOC: éléments de typologie. Retour sur la diversité des formes d'attrition*, thèse de doctorat, Université Paris-Saclay.

Cisel Matthieu, 2014, « MOOC : les conditions de la réussite », *Distances et médiations des savoirs*, n°8 (<http://dms.revues.org/877>).

Cisel Matthieu et Bruillard Eric, 2012, « Chronique des MOOC », rubrique de la revue *STICEF*, vol. 19 (<http://sticf.org>).

Compagnon Antoine, 2014, « MOOCs et vaches à lait », *Le Débat* 3/2014 (n° 180), (www.cairn.info/revue-le-debat-2014-3-page-170.htm), p. 170-178.

Debono Marc, Pierozak Isabelle, Robillard Didier de, à par., « Quelle technicité pour quelle humanité en FOAD ?, *(In)pertinences*.

Debono Marc, Pierozak Isabelle, Raynal-Astier Corinne, 2015, « Socio-economic and scientific challenges of a qualitative design of distance learning: contextualization and interculturalization », in Layne, Trémion et Dervin, eds, *Making the Most of Intercultural Education*, Cambridge Scholars Publishing, p. 105-122.

Debono Marc, dir., 2014, *Corpus numériques, langues et sens. Enjeux épistémologiques et politiques*, Peter Lang, GRAMM-R n°25.

Depover Christian, Karsenti Thierry, Komis Vassilis, 2017, *Pour comprendre les MOOCs : Nature, enjeux et perspectives*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Depover Christian, 2014, « Quels modèles économiques et pédagogiques pour les MOOC ? », *Distances et médiations des savoirs*, n°5 (<http://dms.revues.org/530>).

Ellul Jacques, 1990 [1954], *La Technique ou l'Enjeu du siècle*, Paris, Economica.

Engel Pascal, 2014, « Les MOOCs : des drones pour l'université ? », *Le Débat* 3/2014 (n° 180), (<http://le-debat.gallimard.fr/articles/2014-3-les-span-style-font-variant-small-caps-mooc-span-s-des-drones-pour-l-universite/>), p. 179-185

Galinon-Méléneq Béatrice, dir., 2011, *L'Homme trace. Perspectives anthropologiques des traces contemporaines*, Paris, CNRS éd.

Garcia Alain, 2017, « Une méthodologie de construction de parcours de formation en ligne, dans le domaine des langues mais pas uniquement... », *Distances et médiations des savoirs*, n°20 (<http://journals.openedition.org/dms/2019>).

Glikman Viviane, 2017, « Éditorial », *Distances et médiations des savoirs*, n°20, (<http://journals.openedition.org/dms/1997>).

Goï Cécile, 2015, « Absence physique/présence symbolique : didactique et accompagnement en formation à distance d'enseignants de FLE », dans Ollivier, Gaillat et Puren, coord., avec la participation de Raynal-Astier, *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*, Paris, Archives contemporaines, p. 63-76.

Golumbia David, 2009, *The Cultural Logic of Computation*, Harvard University Press.

Grandbastien Monique, 2014, « Pour découvrir les MOOCs », *Distances et médiations des savoirs*, n°8 (<http://dms.revues.org/879>).

Guillemet Patrick, 2014, « Panoramique MOOC », *Distances et médiations des savoirs*, n°5 (<http://dms.revues.org/532>).

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

Jaillet Alain, 2014, « Les films promoteurs de MOOC, une rhétorique de la "divisio" », *Distances et médiations des savoirs*, n°8 (<http://dms.revues.org/951>).

Kambouchner Denis, Meirieu Philippe et Stiegler Bernard, 2012, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris, Fayard.

Landry Pierre, 2014, « Les MOOC changeront-ils le rôle des universités ? », *Distances et médiations des savoirs*, n°6 (<http://dms.revues.org/759>).

Le Moigne Jean-Louis, 1995, *Les épistémologies constructivistes*. Presses Universitaires de France.

Mangenot François, 2017, *Formation en ligne et MOOC. Apprendre et se former en langue avec le numérique*, Paris, Editions Hachette.

Mangenot François, 2014, « MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié », *Distances et médiations des savoirs*, n°7 (<http://dms.revues.org/844>).

Mauss Marcel, 2016 [1936], « Les techniques du corps », in Mauss, 2016 [1950], *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, p. 365-386.

Mercier Arnaud, 2013, « Classer, marchandiser et manager : quel idéal de l'Université opposer aux dérives en cours ? », *Questions de communication* n°24, p. 125-144.

Michaud Yves, 2013, « L'Université de tous les savoirs à l'heure de Wikipédia, de Youtube et des Moocs », *Esprit* n°11, p. 96-107.

Mulet Julie, Sakdavong Jean-Christophe et Huet Nathalie, 2017, « Quels tuteurs informatisés pour réduire les comportements d'évitement de la recherche d'aides des apprenants ? », *Distances et médiations des savoirs*, n°19 (<http://journals.openedition.org/dms/1954>).

Peraya Daniel, 2017a, « Deux regards sur les vidéos des MOOC : objet médiatique ou élément d'un scénario pédagogique ? », *Distances et médiations des savoirs*, n°19 (<http://journals.openedition.org/dms/1902>).

Peraya Daniel, 2017b, « Mooc, capsules vidéo, attributs des médias. Enjeux et perspectives d'un débat. », *Distances et médiations des savoirs*, n°20 (<http://journals.openedition.org/dms/2014>).

Huver Emmanuelle, Pierozak Isabelle, à par., « Des expériences de la FOAD à l'université. Transversalité des réflexions, qualité des formations », in Moreau, éd., Actes du colloque MoodleMoot, UFRT, éditions PUF.

Pierozak Isabelle, Castellotti Véronique, Robillard Didier de, 2016, « De quelques impensés dans le distanciel formatif : « distance », « interaction », « contextualisation » », dans Ollivier, Gaillat, Puren, coord., avec la participation de Raynal-Astier, *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*, Paris, Archives contemporaines, p. 49-62.

Pierozak Isabelle, 2014, « Corpus et numérique en sciences du langage : enjeux épistémologiques », dans Debono, dir., *Corpus numériques, langues et sens : enjeux épistémologiques et politiques*, Bern, Peter Lang, coll. Gram-R, n°25, p. 95-118.

Pierozak Isabelle, 2011, « Les corpus électroniques en sciences du langage : un eldorado ? », *Le discours et la langue*, 2.1, p. 15-31.

Jean-Charles Pomerol, Yves Epelboin, Claire Thoury, 2014, *Les MOOC. Conception, usages et modèles économiques*, Paris, Dunod.

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

Robillard Didier de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, vol. 1 *Démons*, vol. 2 *Ornithorynques*, Paris, L'Harmattan.

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

Schmit Pierre-Etienne et Chardel Pierre-Antoine, éd., 2008, *Phénoménologie et technique(s)*, Paris, Éditions VRIN, Cercle Herméneutique.

George Siemens, 2005, « Connectivisme : Une théorie de l'apprentissage à l'ère numérique », *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 2 n°1, p. 3-10.

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

Simone Raffaele, 2014, « Les Moocs : Est-ce l'avenir de l'enseignement ? », *Le Débat* 3/2014 (n°180), (<http://le-debat.gallimard.fr/articles/2014-3-est-ce-l-avenir-de-l-enseignement/>), p. 186-192

Stiegler Bernard, 2014, « Le numérique empêche-t-il de penser ? », *Esprit* 2014/1, p. 66-78.

Stiegler Bernard, 2012, *Etats de choc. Bêtise et savoirs au XXI^e siècle*, Paris, Fayard.

Stiegler Bernard, 1994, *La Technique et le temps*, tome 1 : *La Faute d'Épiméthée*, Paris, éd. Galilée.

Thuillier Pierre, 1997, *La Revanche des sorcières. L'irrationnel et la pensée scientifique*, Paris, Belin.

Tibon-Cornillot Michel, 2003, « En route vers la planète radieuse - déferlement des techniques, insolence philosophique », *Rue Descartes*, 2003/3 n° 41, p. 52-63.

Tibon-Cornillot Michel, 2002, « Démesure des techniques contemporaines. Du réductionnisme technologique aux sources involontaires des techniques », dans Roux, dir., *Gilbert Simondon. Une pensée opérative*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, p. 224-247.