



**HAL**  
open science

# Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues

Thierry Soubrié

## ► To cite this version:

Thierry Soubrié. Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2020, Vol. 23, 10.4000/alsic.4687 . hal-03122142

**HAL Id: hal-03122142**

**<https://hal.science/hal-03122142>**

Submitted on 8 Nov 2023

**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.



**Alsic**

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information  
et de Communication

**Vol. 23, n° 1 | 2020**  
**Vol. 23, n° 1**

---

## Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues

*Teaching languages with digital technologies: pedagogical orientations and research concerns*

**Thierry Soubrié**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4687>

DOI : [10.4000/alsic.4687](https://doi.org/10.4000/alsic.4687)

ISSN : 1286-4986

### Éditeur

Adalsic

### Référence électronique

Thierry Soubrié, « Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues », *Alsic* [En ligne], Vol. 23, n° 1 | 2020, mis en ligne le 23 décembre 2020, consulté le 10 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/4687> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.4687>

---

Ce document a été généré automatiquement le 10 février 2021.

CC-by-nc-nd

---

# Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues

*Teaching languages with digital technologies: pedagogical orientations and research concerns*

Thierry Soubrié

---

## 1. Introduction

- 1 Les recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues et du numérique<sup>1</sup> existent depuis une cinquantaine d'années. Une rapide recherche sur Google Scholar avec les mots-clés "computer", "language", "learning", sur une période comprise entre 1950 et 1970, révèle l'existence de travaux sur le sujet dès les années 1960, par exemple Rosenbaum, 1969. Que peut-on en dire ? La question est d'autant plus intéressante et pertinente à poser qu'il est de coutume de signaler la non-cumulativité des recherches dans le domaine des technologies éducatives (Albero, 2010, 2013), c'est-à-dire la quasi-absence de connaissances stables, relativement stables tout du moins car l'on sait que " (...) notre savoir ne consiste jamais qu'en des suggestions provisoires de solution. Il implique donc principalement la possibilité de se révéler plus tard avoir été une erreur, et donc une ignorance" (Popper, 1979, p. 77).
- 2 Dans une interview, Brigitte Albero souligne l'intérêt qu'il peut y avoir à faire des synthèses des recherches et regrette que celles-ci soient peu nombreuses et peu valorisées.  
Repérer, mettre en valeur, diffuser les publications dans une diversité de réseaux, synthétiser les apports en mettant en évidence les zones de cohérence et les points qui font débat, est un travail en soi qui nécessite un grand professionnalisme, absolument indispensable et totalement déconsidéré en tant que relevant d'une "vulgarisation" (Albero, 2013).

- 3 Les synthèses de recherches peuvent avoir plusieurs objectifs.
- Ancrer une réflexion dans un déjà-là. C'est une étape importante dans tout travail de recherche (cf. Béch  & Schneider, 2019), notamment dans une thèse. Il s'agit de faire le point sur ce que l'on sait, ou plus précisément, d'identifier le point de tension entre savoir et non-savoir (Popper, 1979). C'est ainsi que surgissent les problèmes, point de départ de toute démarche scientifique.
  - Circonscrire ou légitimer un champ de recherche, comme l'a fait Guichon (2012)   propos de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT), nouvelle appellation qu'il propose en remplacement de la traduction littérale du sigle *CALL* en français : apprentissage des langues assisté par ordinateur (Alao). La perspective peut être à la fois historique (retracer les grandes étapes de la constitution d'un collectif) et analytique puisqu'il s'agit de repérer des préoccupations communes et d'inventorier des manieres de faire (méthodologies les plus souvent utilisées, cadre théoriques mobilisés, etc.).
  -  valuer la performance (que Van der Maren, 2003, propose par exemple de décliner selon les grandes catégories suivantes : efficience, efficacité, effectivité) d'une démarche ou d'un type de dispositif. C'est ici que l'on peut classer les méta-analyses comme celle de Boulton et Cobb (2017) concernant l'utilisation de corpus linguistiques pour l'apprentissage des langues.
- 4 En ce qui nous concerne, notre objectif à travers cette synthèse, au-delà de la diversité des objets de recherche, des cadres théoriques et méthodologiques mobilisés, au-delà même des résultats et des observations fournis dans le domaine du numérique et de l'apprentissage des langues, est de proposer un relevé des connaissances qui présentent une certaine stabilité dans le temps. Notre regard n'est pas historique. Il ne s'agit pas, en effet, de retracer la succession de courants ou l'évolution de principes. L'objectif que nous nous fixons, au contraire, est d'identifier des manieres de faire et de penser qui, même si elles ont fait leur apparition à différents moments, demeurent aujourd'hui, aussi bien dans les pratiques d'enseignement que dans la recherche. Précisons que cette étude est exploratoire puisqu'elle s'appuie sur un corpus réduit et que les propositions que nous serons amené à faire ne sont que des hypothèses qui, s'il fallait les vérifier, nécessiteraient la mise en œuvre d'autres types de recherche. Notre ambition, et il nous semble que la revue *Alsic* s'y prête bien, est de prendre le temps de la réflexion et d'engager la discussion.
- 5 Pour mener cette réflexion, nous avons choisi de faire un pas de côté, de nous éloigner de la problématique du numérique en éducation pour nous intéresser au regard que les auteurs portent sur le numérique. Notre postulat, en effet, est que les potentialités du numérique que l'on perçoit pour l'apprentissage des langues, que l'on soit enseignant ou chercheur, sont liées, au moins en partie, au regard que l'on porte sur le numérique, à la maniere dont on le perçoit. Par ailleurs, nous pensons que les rapports que l'on entretient au numérique, même s'ils changent au gré de l'évolution des technologies et des usages, peuvent être décrits à l'aide d'un nombre limité de catégories. Nous proposons ainsi, dans un premier temps, à partir de la lecture de textes de recherche, de faire émerger sur la base d'un cadre théorique qui se situe à la croisée de différentes disciplines (sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, informatique), les positionnements d'auteurs du domaine à l'égard du numérique. Dans un second temps, nous proposons une réflexion sur la maniere dont les suggestions voire les préconisations pédagogiques et les préoccupations de recherche faites par les auteurs s'articulent avec les points de vue qu'ils portent sur le numérique. Cela nous conduira à repérer certaines des grandes dynamiques du domaine.

- 6 Nous serons amené à proposer un schéma récapitulatif des différentes notions abordées au cours de l'analyse qui, nous l'espérons, permettra aux enseignants et pourquoi pas aux jeunes chercheurs de se positionner et d'orienter, pour les premiers, leur action pédagogique et, pour les seconds, leurs questionnements de recherche.

## 2. Cadre théorique

- 7 Le cadre théorique que nous proposons ne vise pas à faire le point sur une notion, une question ou un domaine de recherche mais, en lien avec l'objectif que nous nous sommes fixé, à explorer des voies permettant de penser le numérique. En dehors de toute préoccupation didactique, comment appréhender un objet qui, "en raison du caractère par définition instable des changements en cours et de notre manque de recul et de hauteur de vue, immergés que nous sommes dans le bain numérique" (Rieffel, 2014, p. 15), peut sembler insaisissable ?
- 8 Dans une première approche, nous proposons trois niveaux de questionnement.

### 2.1. Le numérique et ses caractéristiques

- 9 Albero (2010) attire l'attention sur l'importance qu'il y a à prendre en compte les caractéristiques des objets techniques lorsque l'on cherche à les intégrer dans l'enseignement et l'apprentissage.
- 10 Elle montre à l'appui de la lecture de trois ouvrages, qui ont fait date, selon elle, en sciences de l'éducation, combien "l'indifférence aux spécificités des médias" a conduit à l'échec de l'introduction successive dans l'éducation de la télévision, du cinéma puis des technologies de l'information et de la communication : "L'institution éducative intègre chaque 'nouvel' objet, en fonction de ses modes habituels d'activité et de ses finalités propres, indépendamment des particularités de celui-ci et de ses usages dans le contexte social".
- 11 La démarche de Jacquinot (1977), qui propose l'élaboration de films éducatifs qui, à la fois, visent à informer (visée didactique) et tirent parti des spécificités de l'écriture filmique, lui semble aller dans le bon sens. Un média, en effet, n'est pas "un objet fonctionnel neutre".
- 12 Albero poursuit :

En fait les nouvelles formes de culture et de connaissance qui émergent à partir des années 1960 avec les médias puis l'informatique, sont (...) l'occasion d'interroger les certitudes d'un enseignement fondé sur la culture du livre et la pédagogie artisanale du face à face. Les nouveaux objets industriels d'information et de communication de masse font surgir d'autres univers. Ils font de l'éducation un enjeu économique, chargé de valeurs et de pratiques sociales différentes, fondées sur d'autres façons de regarder et de décrire le monde (Albero 2010, p. 10<sup>2</sup>).
- 13 Ces réflexions rejoignent celles de nombreux auteurs pour qui les supports d'information jouent un rôle essentiel dans la construction des connaissances. Bachimont (2000, 2004), qui s'inscrit dans la continuité des travaux de Goody (1986) sur l'écriture, considère que chaque support possède une rationalité spécifique, à savoir qu'il donne à voir, par sa manière d'organiser les informations et à travers les modes de consultation et de lecture qu'il propose, des configurations de sens particulières. Ce qui fait, par exemple, selon lui, la particularité des hyperdocuments (grands ensembles

documentaires rassemblant aussi bien textes, images et sons), c'est que, du fait de leur taille et de leur structuration, leur consultation passe par l'exécution de calculs. Il n'est pas possible, en effet, d'afficher l'intégralité des documents qui les constituent sur la surface d'un écran. Des requêtes doivent être lancées via un moteur de recherche. Plusieurs requêtes permettront d'afficher des résultats différents, créant à chaque fois des liens inédits entre les informations et permettant potentiellement la constitution de nouvelles connaissances.

(...) le calcul donne comme virtuellement présent ce qui ne l'est pas encore, ce qui le sera au terme du calcul. Le calcul est par conséquent un nouveau mode d'être ensemble, un nouveau mode d'être posés (thèse) ensemble (syn-), d'être synthétisés. En tant que nouveau mode d'être ensemble, il semble dès lors normal que l'informatique dévoile de nouvelles structures conceptuelles (Bachimont, 2000<sup>3</sup>).

- 14 Crozat et al. (2011) ont cherché à déterminer avec davantage de précision les caractéristiques du numérique. Il s'agissait, pour eux, de pouvoir disposer d'un modèle théorique suffisamment solide qui puisse être utilisé à la fois pour la conception de modules de formation à l'écriture numérique, pour l'analyse de pratiques et pour l'innovation en ingénierie documentaire. Après avoir distingué trois niveaux dans la manière d'appréhender le numérique, "du plus abstrait, sa forme binaire en machine, au plus concret, sa forme sémiotique interprétable par un humain" (Crozat, 2011, p. 10), ils en sont venus à proposer une liste de propriétés essentielles permettant d'articuler les trois niveaux. À partir d'une propriété technique repérée, par exemple la manipulabilité<sup>4</sup>, des principes sont énoncés (la transformation par exemple, principe selon lequel "toute information a toujours déjà été transformée quand on y accède, et sera transformée à nouveau à chaque manipulation que nous en ferons"), chacun débouchant sur des fonctions, à savoir, pour la transformation, le traitement automatique (par exemple, la fonction "remplacer par" dans un traitement de texte), la génération automatique (par exemple, la synthèse vocale à partir d'un texte) et le raffinement progressif (par exemple, la construction progressive d'une carte conceptuelle).
- 15 Ces recherches sont importantes pour comprendre que le numérique possède une réelle matérialité et de quoi cette matérialité est faite, loin des discours thaumaturgiques sur la soi-disant transparence des médias informatisés. Les supports ne sont plus considérés comme de simples "moyens pour agir" (Bouchardon & Cailleau, 2018, p. 117), mais comme des outils aux "propriétés spécifiques dont les caractéristiques influent sur nos manières de penser, de connaître, d'agir et d'interagir avec autrui" (Bouchardon & Cailleau, 2018, p. 119).

## 2.2. Le couplage humain/non humain

- 16 Pour autant, si penser le numérique passe par une réflexion sur ses caractéristiques et son inscription dans la longue histoire des supports de l'écrit<sup>5</sup>, on ne peut faire l'impasse sur les dynamiques d'appropriation des supports, sur la manière dont ils s'insèrent dans les pratiques ordinaires. Comme le dit Albergo (2010, p. 16), il n'y a pas lieu de "séparer, comme c'est généralement le cas, les études qui portent sur l'objet technique en soi de celles qui portent sur ses usages sociaux et pédagogique".
- 17 C'est ainsi que Bachimont (1999) fait bien la différence entre la virtualité du résultat d'un calcul (par exemple la liste des réponses qui s'affichent à l'écran après avoir lancé une requête dans un moteur de recherche) et l'actualisation de ce résultat par un

lecteur : "La structure conditionne, détermine, mais n'implique pas l'usage possible". C'est ce que montrent, en effet, Souchier et al. (2003) dans un ouvrage qui explore, à travers l'étude de sites web et de pratiques de lecture et d'écriture instrumentées, l'articulation entre le texte, la technique (les objets techniques) et l'usage. Ils montrent ainsi que, bien que l'interface d'un logiciel de messagerie, à travers les choix ergonomiques qui ont été faits par les concepteurs, donne à voir une représentation particulière d'un ensemble d'actions liées à la gestion du courrier (rédiger une lettre, l'envoyer, classer son courrier, etc.), les usagers "utilisent [ce "préformatage"] de manière très diverse et, en tout état de cause, différemment de ce que les concepteurs prévoient d'ordinaire (...)" (p. 35). Les questionnements portant sur les figures d'appropriation du numérique sont au cœur d'un numéro de la revue *Communication et langage* consacré à la sémiotique des supports.

(...) comment un support d'information configure-t-il la scène pratique de lecture, d'écriture, de communication ainsi que le rôle des acteurs (...) Comment, par exemple, les dispositifs médiatiques dont dépendent les supports éditoriaux tels que les sites ou les réseaux sociaux configurent ou orientent l'écriture pour le Web ? Comment les plateformes de téléchargement auxquelles appartiennent les applications mobiles configurent la pratique de lecture ? (Mitropoulou & Pignier, 2014, p. 18).

- 18 D'autres cadres de recherche peuvent être mobilisés pour étudier, penser les logiques d'usage et d'appropriation, que ce soit la théorie de l'écart de de Certeau et al. (1980), la distinction que propose Perriault (2008) entre l'"appareil", sa fonction, telle qu'elle est perçue par l'utilisateur, et le projet d'action, la genèse instrumentale de Rabardel (1995), ou encore la notion d'affordance dont Simonian (2015) propose une lecture renouvelée et exigeante.

### 2.3. La dimension critique

- 19 Enfin, penser le numérique, c'est aussi adopter une posture critique. S'intéresser aux objets et aux pratiques ne dispense pas, en effet, de se confronter aux imaginaires, aux discours qui accompagnent l'innovation technique. "Que savons-nous voir et qu'oublions nous de regarder ?" se demande Jeanneret (2001) dans un article dans lequel il déconstruit patiemment quelques-uns des motifs de l'idéologie techniciste comme la présupposée transparence des technologies numériques ou encore le motif de l'intégration, qui laisse à penser que la concentration sur un même support de différentes formes de communication (texte, image, son) facilite "l'activité poétique et interprétative" (Jeanneret, 2001, p. 160) à l'œuvre lors de la réception d'un document. Cette attention aux discours circulants est fondamentale car elle permet de rester vigilant et de s'émanciper des points de vue instrumentaliste (la technique est un moyen neutre de parvenir à des fins) et déterministe (toute innovation technique est un progrès social) sur la technique (Feenberg, 2004).
- 20 Mais être critique, c'est aussi s'intéresser aux phénomènes de domination et d'aliénation, dans la continuité des travaux de l'école de Francfort. Dans le domaine des technologies éducatives, cette orientation gagne en visibilité depuis quelque temps (Bulfin et al., 2015 ; Selwyn, 2015 ; Selwyn et al., 2016 ; Collin & Ntebutse, 2019), sans doute du fait de la place de plus en plus importante qu'occupent les technologies dans nos vies et d'une prise de conscience de plus en plus vive dans les esprits des enjeux environnementaux et des intérêts politiques et économiques en jeu. La thématique des

inégalités numériques, non pas seulement en termes d'accès mais surtout en termes de compétences, est ainsi une préoccupation récurrente dans le domaine. Elle occupe, par exemple, une place centrale dans plusieurs travaux d'un collectif de chercheurs qui s'attachent à mettre à jour les "rapports de force, de jeux de pouvoir et de contre-pouvoir, de domination et de résistance entre différents groupes d'acteurs quant aux alternatives ouvertes par les technologies et aux valeurs qu'elles incarnent" (Collin et al., 2016).

- 21 Au terme de ce rapide survol de travaux en sciences humaines et sociales à même de nous aider à penser le numérique, voici quelles sont nos questions de recherche.
- Parmi les recherches qui viennent d'être évoquées, celles qui s'intéressent à la matérialité des supports envisagent le numérique soit comme une technologie intellectuelle destinée à soutenir les opérations de la pensée, soit comme des objets qui organisent l'espace de la communication. Comment les chercheurs du domaine (apprentissage des langues et numérique) considèrent-ils les technologies numériques ?
  - Les caractéristiques du numérique font-elles l'objet d'une attention particulière de la part des auteurs et, si oui, l'analyse porte-t-elle sur les objets techniques considérés en eux-mêmes ou prend-elle également en compte les usages en situation ?
  - À côté des préoccupations pédagogiques et didactiques, note-t-on dans les recherches des préoccupations d'autres natures visant à déconstruire certaines idées reçues ou à alerter sur les dangers du numérique ?
  - Enfin, à titre d'hypothèse, peut-on établir des relations entre, d'une part, les points de vue portés par les auteurs sur le numérique et les analyses qu'ils en font et, d'autre part, les pistes d'exploitation pédagogique qu'ils proposent ?

### 3. Cadre et démarche méthodologique

- 22 À la suite de Van der Maren (1996), nous pouvons qualifier notre recherche de spéculative en ceci qu'elle ne s'appuie pas "sur des données empiriques, sur des traces ou des inscriptions qu'elle aurait produites pour appuyer son argumentation" (Van der Maren, 1996, p. 134), mais qu'elle vise à produire "des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques" (Van der Maren, 1996, p. 134). Notre objectif est d'apporter un nouvel éclairage sur un ensemble de recherches menées dans le domaine de l'apprentissage des langues et du numérique, grâce à un positionnement théorique original, et de construire un cadre heuristique permettant d'orienter les actions à venir en matière de pédagogie et de recherche. Notre ambition, pour reprendre les propos de Gohier (1998), est de "faire apparaître du sens", de "proposer du connaissable neuf" (propos repris de Schlanger, 1983).
- 23 Notre première intention était de constituer un corpus à partir de l'interrogation de bases de données en éducation. Mais, dans la mesure où certains critères étaient difficilement formulables à l'aide de mots-clés (cf. les aspects prospectifs et critiques), il nous a semblé préférable, finalement, de nous adresser à des experts francophones du domaine (didactique des langues et numérique) et de leur demander quels étaient, pour eux et elles, "les ouvrages et articles" marquants de leur parcours de chercheurs et de praticiens qui, "à différentes époques, ont cherché à faire le point sur les recherches dans le domaine, en adoptant un regard à la fois rétrospectif (sous la forme d'une synthèse de la littérature) et prospectif (agenda pour la recherche), le tout dans une perspective, sinon critique, du moins distanciée". Nous avons envoyé cette requête par

courriel à 21 experts et les avons relancés une fois. Douze personnes nous ont répondu nous proposant entre deux et cinq références, ce qui nous a permis de rassembler un corpus de 35 documents. Compte tenu du nombre important de références et de leur volume, nous avons décidé de constituer un sous-corpus en sélectionnant les textes qui correspondaient le mieux à notre demande. Nous avons également été attentif à couvrir la plus large période possible (de 1986 à 2018), à rassembler autant d'articles et de chapitres d'ouvrages que de livres, et à faire en sorte qu'il y ait un équilibre entre les textes en français et en anglais. Nous sommes conscient que la méthode de constitution des données est tout à fait discutable dans la mesure où elle ne s'appuie sur aucun critère scientifique, comme celui de l'exhaustivité ou de la complétude, même si, selon Van der Maren (1996, p. 137), "il est impossible et inutile que la réflexion porte sur la totalité et l'intégralité des textes qui touchent au problème posé". Mais, compte tenu de la fécondité du champ de l'apprentissage des langues et du numérique et de l'ambition du projet, il nous a semblé que cette méthode pouvait, malgré tout, nous permettre d'engager une réflexion stimulante.

Tableau 1 – Liste des références constituant le corpus.

Référence	Type	Lieu de publication	Langue
Demaizière (1986)	Livre	France	Français
Bourguignon (1991)	Article de revue	France	Français
Garrett (1991)	Article de revue	États-Unis	Anglais
Bourguignon (1994)	Livre	France	Français
Desmarais (1998)	Livre	Québec (Canada)	Français
Warschauer (1998)	Article de revue	États-Unis	Anglais
Salaberry (2001)	Article de revue	États-Unis	Anglais
Chapelle (2003)	Livre	États-Unis	Anglais
Thorne (2008)	Chapitre d'ouvrage	États-Unis	Anglais
Grosbois (2012)	Livre	France	Français
Little (2015)	Article de revue	France	Anglais
O'Dowd (2018)	Article de revue	Irlande	Anglais

- 24 Dans un premier temps, chaque texte a fait l'objet d'une fiche de lecture constituée de différents champs qui ont été établis progressivement, au fil des lectures, de l'apparition de résonances entre les textes et de la clarification des questions de recherche. Nous avons procédé à une lecture approfondie des passages commentatifs dans lesquels les auteurs, après avoir proposé une synthèse de travaux de recherche ou retracé l'histoire des différents courants technopédagogiques, expriment un point de

vue subjectif et font part de leur positionnement concernant la place et le rôle du numérique dans l'enseignement des langues. Des allers-retours constants ont été effectués entre les textes du corpus et d'autres textes de recherche pour nourrir le cadre théorique et enrichir l'analyse. Les fiches de lecture ont été complétées progressivement au fil de plusieurs lectures de chaque texte.

Tableau 2 – Grille d'analyse des textes du corpus.

Questions	Définitions
<i>Présenter et décrire le document</i>	
À quel genre appartient le texte ?	Si les textes relèvent tous a priori du genre "écrit scientifique", ils s'inscrivent, malgré tout, dans des traditions discursives différentes. On relève ainsi des essai, plaidoyer, revue critique, texte de cadrage, interpellation, texte programmatique, revue historique, écrit réflexif, etc. La détermination de ces genres ou sous-genres s'est faite de manière assez libre, l'objectif étant de saisir la spécificité de chaque démarche, et non de procéder à une classification minutieuse, documentée et rigoureuse des textes.
Quel est le projet de parole ?	Nous avons cherché ici à identifier l'intention de communication des auteurs. Cherchent-ils à catégoriser les usages pédagogiques ? à encourager l'utilisation des technologies numérique (ou de l'informatique) dans l'éducation ? à faire évoluer les pratiques des enseignants ? etc. Le projet de parole n'est pas toujours explicite et n'émerge bien souvent qu'après plusieurs lectures.
Le résumé en quelques mots	Relevé de l'organisation générale du texte et des différentes thématiques abordées, mise à jour de l'orientation argumentative du texte.
<i>Caractériser les situations pédagogiques décrites</i>	
Quelles sont les situations pédagogiques envisagées ?	Les auteurs envisagent-ils l'enseignement et l'apprentissage des langues médiés par les technologies en général ou se concentrent-ils sur des situations instrumentées spécifiques (apprentissage en autonomie, télécollaboration, apprentissage informel, etc.) ?
Quels rôles sont attribués aux acteurs ?	La question des rôles des apprenants et de l'enseignant est-elle abordée et si oui, en quels termes ? L'utilisation des technologies numériques est-elle amenée à faire évoluer les places et les fonctions de chacun ?
Quelles sont les finalités pédagogiques de l'intégration du numérique ?	Quels sont, pour les auteurs, les objectifs liés à l'intégration du numérique dans l'éducation ? S'agit-il d'améliorer les apprentissages, de les diversifier, de penser autrement l'enseignement et l'apprentissage des langues ? Quels sont, par ailleurs, les limites et les risques identifiés ?
<i>Déterminer le rapport des auteurs au numérique</i>	

Quelles sont leurs préoccupations autres que pédagogiques ?	Peut-on relever des préoccupations d'autres natures visant à déconstruire certaines idées reçues ou à alerter sur les dangers du numérique ?
Comment le numérique est-il caractérisé ?	La question des caractéristiques ou des spécificités du numérique (ou de l'informatique), mais aussi des situations ou des pratiques instrumentées est-elle abordée ? Si oui, sont-elles précisées et dans quelle mesure sont-elles prises en compte dans l'analyse des pratiques et des recherches ? Cette prise en compte débouche-t-elle sur des préconisations pédagogiques et des orientations de recherche particulières ?
Comment est envisagé le couplage humain/non humain ?	Ce champ recoupe, en partie, le précédent puisqu'il s'intéresse à la manière dont les auteurs envisagent la relation entre les objets et dispositifs techniques et les utilisateurs. Cette relation est-elle perçue en termes de déterminisme technique ou social ou dans une perspective dialectique ?
L'auteur adopte-t-il une perspective critique ?	Sont ici considérés les deux sens du terme critique précisés dans le cadre théorique : (1) les savoirs relatifs au numérique éducatif sont-ils interrogés, voire remis en question ? Les idées reçues sont-elles dénoncées ? (2) Le numérique est-il envisagé à l'aune de principes normatifs tels que l'égalité ou l'émancipation ? Les idéologies sous-jacentes sont-elles signalées ?

- 25 Dans un second temps, le travail d'analyse s'est porté sur les fiches de lecture. Nous avons extrait les éléments susceptibles de répondre à nos questions de recherche et les avons classés dans un tableau comportant les quatre entrées suivantes : point de vue sur le numérique, caractéristiques (qui peuvent tout aussi bien concerner les objets techniques, les pratiques ou encore les situations), projections pédagogiques (perspectives d'utilisation du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues) et préoccupations (autres que pédagogiques). Nous nous sommes ensuite consacré à la structuration, à l'organisation des résultats.

## 4. Analyse

### 4.1. Point de vue sur le numérique

- 26 Dans les textes du corpus, le numérique est principalement appréhendé selon deux points de vue différents qui ne sont pas exclusifs l'un de l'autre.

#### 4.1.1. Outil (apprendre avec le numérique)

- 27 Le numérique est, pour la plupart des auteurs, un outil (Demaizière, 1986 ; Bourguignon, 1991, 1994 ; Garrett, 1991 ; Desmarais, 1998 ; Warschauer, 1998 ; Salaberry, 2001 ; Chapelle, 2003 ; Grosbois, 2012). Ainsi, dans la synthèse qu'il consacre à la télécollaboration, O'Dowd (2018) envisage les différents logiciels et applications qui soutiennent les échanges en ligne comme des outils de communication ("*tool*") : "*e-mail, asynchronous tools, video conferencing, online communication tools*", etc. Ces outils viennent s'ajouter aux autres matériels didactiques et pédagogiques à la disposition des enseignants pour soutenir les apprentissages. Grosbois (2012) parle de "palette d'

outils", Desmarais (1998) de "panoplie". Pour Bourguignon (1994), l'ordinateur est un "outil de transmission du savoir au même titre que le tableau, le manuel ou le labo de langue" (p. 100). Desmarais (1998) de son côté, place les "supports informatiques" au même plan que ce qu'elle appelle les "ressources" audio ou vidéo : "Dans le cadre de cet ouvrage, on dira qu'on utilise une technologie lorsqu'on a recours à des moyens autres que la voix du professeur ou le manuel et les exercices sur support papier" (Desmarais, 1998, p. 13).

- 28 Toutefois, le point de vue porté sur l'outil varie selon les auteurs. Lorsque Desmarais (1998) affirme que les technologies "ne sont que des outils", elle laisse entendre, à travers la tournure dépréciative ("n'est que") du syntagme, "la possibilité du contrôle humain et la neutralité de la technologie" (Feenberg, 2004), autrement dit le fait que les outils sont au service du projet d'action de celui ou celle qui les utilise et qu'ils ne modifient pas l'activité en elle-même. Desmarais s'inscrit ainsi dans une perspective instrumentaliste. Si jamais on ne parvient pas à obtenir le résultat escompté avec un outil, c'est que ce dernier est de mauvaise facture : "Si on utilise un mauvais didacticiel ou un mauvais document vidéo, on aura des résultats médiocres, tout comme lorsqu'on se sert d'un manuel médiocre. C'est par son contenu et sa présentation qu'il faut juger le matériel" (Desmarais, 1998, p. 146). Au contraire, si l'outil est de bonne qualité, les effets sur les apprentissages ne pourront être que bénéfiques. La liste des supposés avantages (et effets) de la télématique, par exemple, est impressionnante (Desmarais, 1998, p. 80-81) : elle "augmente le nombre de mots dans la langue cible", "augmente la complexité des productions", favorise la prise en compte de l'auditoire, augmente la motivation, "stimule les introvertis", "permet une communication plus personnelle", modifie le rôle de l'enseignant, "développe des habiletés de lecture pour saisir le message", etc.
- 29 Pour Warschauer (1998) au contraire, les technologies, loin d'être neutres, "ont une incidence sur l'écologie générale de l'environnement d'apprentissage des langues"<sup>6</sup>. Elles creusent, par ailleurs, les inégalités et accroissent les rapports de force entre les personnes :
- l'acquisition de compétences électroniques, (...) dépend fortement de l'accès à du matériel informatique coûteux et nécessite des compétences linguistiques, autant d'éléments qui peuvent contribuer à créer de nouvelles relations de pouvoir dans une salle de classe ou dans une communauté (Warschauer, 1998).
- 30 Contrairement à Desmarais (1998) pour qui les technologies peuvent jouer le rôle de méthodes (didacticiels), bonnes ou mauvaise, Warschauer (1998) affirme que "l'ordinateur ne constitue pas une méthode"<sup>7</sup>.
- 31 Ce sont ici deux conceptions de la technique qui s'opposent, la première relève du sens commun (cf. Feenberg, 2004), la seconde s'inscrit dans une perspective critique. Tandis que, dans un cas, les technologies sont envisagées comme une aide pour les apprentissages, dans l'autre, elles sont considérées comme un danger potentiel qui risque de renforcer les inégalités entre les apprenants. Il ne s'agit pas de disqualifier formellement les technologies numériques mais de rester vigilant.

#### 4.1.2. Environnement (apprendre dans le numérique)

- 32 Le numérique est également envisagé comme un lieu d'échange et de socialisation. Les technologies ne viennent plus alors seulement soutenir l'enseignement-apprentissage, mais permettent également d'immerger les apprenants dans un bain linguistique et

culturel. En référence à un article de Thorne (2010), O'Dowd (2018) évoque ainsi un nouveau type de télécollaboration, non plus axé sur la mise en relation de différentes classes à travers le monde, mais sur la participation des apprenants au web social, forme d'échange qui "engage les apprenants dans des expériences d'apprentissage linguistique et culturel en les immergeant dans des communautés d'intérêt ou des environnements en ligne spécialisés qui se concentrent sur des passe-temps ou des intérêts spécifiques".

- 33 On peut faire l'hypothèse que ce changement de perspective a une incidence sur la manière de penser et de problématiser le numérique en éducation. Dans la plus grande partie de l'ouvrage de Grosbois (2012), les technologies éducatives sont envisagées à l'aune de la didactique des langues et des théories de l'apprentissage. La question qui semble animer les réflexions de l'auteure est de savoir quel peut être l'intérêt des technologies pour soutenir les activités d'enseignement et d'apprentissage. À la fin du livre cependant, dans une partie consacrée aux "nouvelles tendances", ce sont les pratiques sociales en contexte numérique qui nourrissent la réflexion (et non plus les technologies considérées en elles-mêmes). Lorsqu'elle s'interroge sur les échanges en ligne, elle ne se demande pas en quoi ils pourraient faciliter l'apprentissage des langues, mais s'ils ne remettent pas en cause certains principes didactiques.

Les technologies, qui facilitent les échanges à l'échelle mondiale, conduisent-elles au rejet des normes habituelles, à une absence de normes ou à l'émergence de nouvelles normes susceptibles de rejaillir sur la communication au sens large. (...) Aujourd'hui, les différents modes d'expression permis par les technologies (incluant le son, l'image, la vidéo...) ont, de plus, ouvert la voie à des plurilittératies, au caractère évolutif, qui se propagent par le biais des réseaux (Grosbois, 2012, p. 146).

- 34 Autrement dit, dans quelle mesure les enseignants et chercheurs ne devraient-ils pas s'intéresser aux pratiques de littératie "ordinaires", et à la manière de créer des liens entre apprentissages formels et informels ? On voit bien ici que les technologies, pour reprendre une citation de Thorne (2008) qu'il emprunte lui-même à Tim Berners-Lee (1998), ne sont plus envisagées comme un fait purement technique, mais comme un fait social.

(...) pour de nombreux étudiants à travers le monde la mise en œuvre d'identités plurielles dans des langues autres que la langue 1 peut désormais avoir lieu sur Internet autant voire plus souvent qu'en face-à-face et dans des formes non numériques de communication (Thorne, 2008, p. 440)<sup>8</sup>.

## 4.2. Caractéristiques

- 35 Les auteurs font souvent référence aux caractéristiques des objets techniques mais en proposent très rarement un inventaire. En revanche, d'autres aspects liés à la culture numérique sont examinés de près, comme les situations instrumentées ou les pratiques de littératie.

### 4.2.1. Objets techniques

- 36 Cinq textes font référence aux caractéristiques ou aux spécificités du numérique (ou de l'informatique), mais celles-ci sont rarement détaillées. Garrett (1991) s'intéresse davantage aux spécifications (espace de stockage, interopérabilité entre ordinateur et magnétophones ou vidéodisque intégrés, numérisation, formats, etc.) qu'aux spécificités. Salaberry (2001) se demande quelles sont les caractéristiques des outils qui

pourraient apporter une plus-value aux enseignants et apprenants (2001), sans toutefois apporter de réponse ("Quelles sont les caractéristiques techniques spécifiques aux nouvelles technologies qui peuvent être exploitées avec profit à des fins pédagogiques ?")<sup>9</sup>. Bourguignon (1994) s'interroge.

Que fait l'ordinateur de plus que le tableau de feutre, la vidéo ou le laboratoire de langue ? Induit-il une pédagogie différente ? Permet-il de développer des stratégies d'apprentissage spécifiques ? (...) Quelle est la spécificité de cet outil ?" (Bourguignon, 1994, p. 12).

- 37 Mais encore une fois, aucune réponse n'est apportée. Seule Demaizière (1986) s'empare réellement du problème. S'intéressant à la situation particulière de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), elle passe en revue les différentes possibilités informatiques disponibles à l'époque en matière de traitement des messages fournis par l'apprenant à la machine : analyse stricte, analyse par mots-clés, et une analyse plus élaborée faisant appel au traitement automatique des langues et à l'intelligence artificielle. L'exploration des "moyens de rencontre" (Demaizière, 1986, p. 3) entre l'informatique, l'EAO et l'enseignement des langues se situe au cœur de son ouvrage.

#### 4.2.2. Situations instrumentées

- 38 Demaizière (1986) cherche également à identifier les caractéristiques d'une situation de formation en EAO. Celles-ci sont envisagées, d'une part, à partir de la théorie de l'énonciation de Culioli (chapitre 3) et, d'autre part, en comparaison avec une situation didactique traditionnelle (chapitre 4). La situation d'EAO est ainsi caractérisée comme une simulation de dialogue (Demaizière, 1986, p. 82) dans lequel le code de référence est celui de la langue écrite "et non celui de la langue orale en ce qui concerne le respect des règles syntaxiques de bonne formation, l'agencement et la segmentation des éléments, le recours à des traits suprasegmentaux" (p. 87). L'auteure relève que la manière dont les interlocuteurs sont désignés dans les consignes de travail qui s'affichent à l'écran, varie d'un programme à l'autre. On observe tantôt un amalgame enseignant-machine ("N'oubliez pas de séparer les différentes parties de votre réponse par des blancs sinon, nous ne pourrions pas analyser votre réponse", p. 137), tantôt une dissociation ("Vous avez eu plus d'imagination que les auteurs du cours", p. 139), tandis qu'il est parfois difficile d'établir précisément le statut de l'énonciateur ("personne n'a pensé à cette réponse", p. 144). Demaizière (1986) s'intéresse également aux sentiments, à l'appui des travaux de Weizenbaum (1976). Il est question de "liens fortement émotionnels" que les hommes établissent avec les machines comme la fascination, la méfiance, la culpabilisation, ou encore le malaise.

#### 4.2.3. Pratiques

- 39 Des auteurs attirent également l'attention sur la spécificité des pratiques numériques. Warschauer (1998) souligne ainsi que les manières de lire, d'écrire et de communiquer dans les "environnements électroniques" diffèrent des pratiques de littérature traditionnelle. Thorne (2008) évoque des "genres établis et émergents d'activités communicatives" sur Internet qui sont très éloignés "des conventions épistolaires prénumériques". Il précise qu'en ligne, sur Internet, les cultures d'usage sont en perpétuelle évolution (p. 440). Grosbois (2012), à la fin de son livre ajoute qu'"Aujourd'hui, les différents modes d'expression permis par les technologies

(incluant le son, l'image, la vidéo...) ont, de plus, ouvert la voie à des plurilittératies, au caractère évolutif, qui se propagent par le biais des réseaux" (p. 146).

- 40 C'est ainsi qu'il est essentiel pour Chapelle (2003) de veiller à ne pas laisser les technologies disparaître "en arrière-plan" (p. 1) et étudier de près les pratiques sociales et leurs réalisations linguistiques. Sa mise en garde s'adresse tout autant aux chercheurs, à qui elle propose de nombreuses pistes d'étude à la fin de l'ouvrage, qu'aux enseignants.

(...) le lien entre la technologie et l'utilisation des langues dans le monde moderne devrait inciter tous les professionnels des langues à réfléchir à la manière dont la technologie modifie la profession d'enseignant de l'anglais en particulier, et la linguistique appliquée dans son ensemble (Chapelle, 2003, p. 1).

- 41 Ses premières observations l'amènent à faire la distinction entre, d'une part, le *labspeak* ("variétés de langue utilisées pour interagir avec l'ordinateur et avec d'autres personnes se trouvant à proximité", Chapelle, 2003, p. 13) et, d'autre part, le *netspeak*, à savoir les manières de parler en ligne, dans la continuité des travaux de Crystal (2001), Warschauer (2000) et Salaberry (2000).

### 4.3. Projections pédagogiques

- 42 Les points de vue portés par les auteurs sur le numérique et les analyses qu'ils en font donnent lieu à des perspectives d'utilisation différentes du numérique en éducation. Il peut s'agir d'outiller l'enseignement et l'apprentissage des langues, d'intégrer les technologies dans des séquences didactiques globales ou encore d'immerger les apprenants dans des pratiques de littératie en ligne.

#### 4.3.1. Outiller

- 43 Les technologies présentent des "opportunités" (Bourguignon, 1991, 1994), des "potentialités" (Garrett, 1991 ; Chapelle, 2003 ; Grosbois, 2012) qu'il convient d'exploiter pour "enrichir" (Bourguignon, 1991, 1994 ; Desmarais, 1998), "faciliter" (Garrett, 1991), "soutenir" (Desmarais, 1998) les apprentissages et "diversifier" (Bourguignon, 1991, 1994) les pratiques d'enseignement. Il s'agit d'explorer de nouvelles pistes pédagogiques, de nouvelles manières de faire. Il faut savoir exploiter "un paramètre particulier du logiciel pour aider l'élève à travailler telle ou telle capacité méthodologique ou linguistique" (Bourguignon, 1991, p. 12). Les technologies sont utilisées de manière ciblée, en lien avec le développement de compétences particulières ou pour vérifier l'acquisition de connaissances. Plusieurs auteurs (Demaizière, 1986 ; Bourguignon, 1991, 1994 ; Garrett, 1991 ; Desmarais, 1998) encouragent les enseignants à tester des outils numériques en classe sans attendre la preuve de leur efficacité, voire à concevoir des programmes et didacticiels, afin d'identifier par eux-mêmes les apports des technologies.
- 44 Voici quelques illustrations, tirées du corpus, de ce que nous proposons d'appeler outillage.
- Individualiser les apprentissages à travers la mise en place des situations d'enseignement assisté par ordinateur (Demaizière, 1986). Les différents types d'analyse qu'effectue une machine à partir des messages fournis par l'apprenant, ainsi que la situation caractéristique de l'échange en situation d'EAO (l'enseignant, par exemple, reste en retrait, "pour ainsi dire

du même côté de la barrière que l'apprenant, face au didacticiel", p. 180) sont susceptibles de favoriser le travail en autonomie et de faire évoluer la relation pédagogique.

- Faciliter la compréhension écrite en mettant à la disposition des apprenants des documents enrichis, grâce à la technologie de l'hypertexte, de liens vers des photos, images, traductions, définitions, etc. (Chapelle, 2003, p. 45).
- Soutenir le développement des compétences linguistiques des apprenants par le biais d'activités de clavardage en classe. Chapelle (2003, p. 62) estime, en effet, que la communication écrite synchrone entre pairs, dans la mesure toutefois où la tâche respecte certains principes de conception (objectif communicatif clair axé sur l'échange d'informations), peut permettre aux apprenants de "bénéficier, sur le plan grammatical, du temps de planification offert par la communication écrite"<sup>10</sup>.

### 4.3.2. Intégrer

- 45 Le terme d'intégration est souvent utilisé dans les textes du corpus, parfois comme synonyme d'utilisation, parfois dans le sens technique d'incorporer différents médias et types de documents dans un ensemble constitué (Garrett, 1991). Nous nous référons ici à une autre définition, celle que donne Bourguignon (1994) du terme, à savoir l'"insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou de plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale dont les objectifs ont été clairement déterminés" (p. 17). Elle se distingue de l'utilisation, lorsque l'ordinateur sert à soutenir un travail qui a lieu soit en dehors de la classe, "sans lien obligatoire avec les activités de la classe" (p. 17), soit en classe mais uniquement à destination d'"élèves en difficulté" (p. 17).
- 46 Salaberry (2001) fait de l'intégration une condition essentielle de réussite de toute activité instrumentée : "Le succès d'une activité techno-orientée dépendra probablement autant, voire plus, de la réussite des pré- et post-activités que de l'activité technologique elle-même" (Salaberry, 2001, p. 51)<sup>11</sup>. Ce qui permet d'assurer la solidarité de l'ensemble, c'est la tâche, ou plus exactement, ce qu'il nomme les exigences de la tâche ("*task demands*"), à savoir la qualité globale de sa construction.
- 47 Garrett (1991) insiste, de son côté, sur l'importance dans toute activité intégrant des technologies de faire en sorte que la langue ne soit pas considérée comme une fin en soi mais comme un moyen d'accomplir une tâche : "une grande partie de l'apprentissage des langues a lieu lorsque l'effort d'apprentissage ne porte pas sur la langue elle-même mais sur une tâche que l'utilisation de la langue permet de réaliser"<sup>12</sup>. Elle estime, par ailleurs, qu'il est sans doute plus pertinent de proposer aux apprenants des activités dans lesquelles l'ordinateur est utilisé comme outil et non comme tuteur ou exerciceur ("*drill-master*")<sup>13</sup>. Elle donne l'exemple d'étudiants qui, dans le cadre d'un cours sur Faust, ont eu à utiliser un logiciel d'analyse lexicométrique "pour traiter eux-mêmes des données authentiques, voire pour entreprendre des recherches originales" (p. 708). Il s'agit de placer les apprenants en situation quasi-professionnelle.

(...) les élèves travaillent avec des programmes qui ne leur enseignent pas tant des faits sur la chimie, l'histoire ou les mathématiques, mais qui les amènent plutôt à penser et à se comporter comme des chimistes, des historiens ou des mathématiciens. L'implication pour l'enseignement des langues est la possibilité que les chercheurs puissent utiliser la technologie pour créer un environnement dans lequel les étudiants pourraient apprendre ce qu'implique le fait de se comporter comme des locuteurs natifs ou, à des niveaux d'études ultérieurs, comme des spécialistes des langues ou de littérature<sup>14</sup> (Garrett 1991, p. 707).

- 48 À noter, par ailleurs, que Salaberry (2001) met l'accent sur l'intérêt qu'il peut y avoir à impliquer les apprenants dans des activités de création multimédia. Il évoque, en effet, à la suite de Van Lier (1999, p. 9) des programmes "qui permettent la construction créative de projets multimédias ou d'autres travaux ouverts"<sup>15</sup>.
- 49 En résumé, dans l'intégration, l'utilisation des technologies est mise au service de l'accomplissement d'une tâche. Il peut s'agir d'une tâche de lecture ou d'écriture ou d'une tâche plus élaborée, proche de celles que l'on rencontre dans la vie professionnelle. La dimension de création joue un rôle important, les apprenants étant impliqués dans des activités dans lesquelles ils doivent découvrir par eux-mêmes (démarche heuristique), construire du sens, produire des contenus.

### 4.3.3. (S')Immerger

- 50 Une autre voie consiste à utiliser les technologies numériques pour amener les apprenants à prendre part à des échanges en ligne, que ce soit dans le cadre de télécollaborations (O'Dowd, 2018) ou sur le web social (Thorne, 2008). Les deux cas de figure méritent d'être distingués car les objectifs et les enjeux ne sont pas les mêmes. Dans le cas des échanges entre classes, les apprenants sont amenés à vivre ce que O'Dowd (2018) appelle des "expériences semi-authentiques de communication". Le but est de faire en sorte que les apprenants développent des compétences langagières et vivent des rencontres interculturelles. Les échanges "*in the wild*", comme les appelle Thorne (2008), ont lieu, eux, en dehors de tout contrôle de la part de l'instance de formation et obéissent à des règles et normes spécifiques. Faire participer les apprenants à de tels échanges répond à plusieurs objectifs parmi lesquels ouvrir la classe sur le monde en ligne, encourager les apprenants à s'exprimer en leur propre nom ("si vous voulez communiquer avec des personnes réelles, vous devez vous présenter vous-même comme une personne réelle"<sup>16</sup>, (Thorne, 2008, p. 436) et les confronter à des genres nouveaux, natifs d'Internet.
- 51 Ce sont les échanges appartenant au deuxième cas de figure qui sont le plus souvent cités et commentés dans les textes du corpus. Deux auteurs (Chapelle, 2003 ; Thorne, 2008) font référence à une recherche de Lam (2000) qui semble les avoir marqués. Dans cette recherche, l'auteur retrace l'expérience singulière d'un apprenant chinois vivant aux États-Unis qui, devant la difficulté de s'intégrer dans le pays et à l'école dans laquelle il est scolarisé, décide de créer une page web sur une star pop de la chanson japonaise et d'échanger en ligne avec d'autres fans. Cette expérience a pour effet d'améliorer son niveau en anglais et de développer "sa capacité de construire une identité en ligne complexe et d'établir et de maintenir des relations interpersonnelles significatives"<sup>17</sup> (Thorne, 2008). Pour Little (2015), les pratiques de littératie vernaculaires en ligne comme celles-ci sont désormais si répandues qu'il n'est plus nécessaire de chercher à intégrer les technologies numériques dans les formations.
- Nous n'avons plus besoin d'intégrer l'apprentissage des langues assisté par les TIC dans une interaction en temps réel et en face à face afin de garantir que nos apprenants s'engagent dans l'utilisation spontanée de la langue cible ; (...) La facilité et la portabilité de la communication par Internet ont créé de nouvelles possibilités d'apprentissage des langues (...)<sup>18</sup> (Little, 2015).
- 52 La question cruciale qui se pose, selon lui, est désormais de savoir comment articuler au mieux apprentissages formels et informels. Il convient en effet "de découvrir des moyens convaincants et efficaces d'exploiter le potentiel dialogique créatif et

autonomisant de la communication électronique au profit de l'enseignement et de l'apprentissage formels et universitaires des langues"<sup>19</sup>. Grosbois (2012) se demande, de son côté, comment "intégrer l'apprentissage informel dans l'apprentissage formel (ce qui n'était quasiment pas le cas auparavant)" (p. 148) et attire l'attention sur les environnements personnels d'apprentissage (EPA) qui posent à nouveau la question de l'autonomie des apprenants.

#### 4.4. Préoccupations

- 53 À la lecture des textes du corpus, on perçoit, au-delà de l'inventaire des recherches et des pratiques, ce que l'on pourrait désigner comme l'expression de préoccupations. Elles ne sont pas toujours formulées de manière explicite, mais elles sont identifiables du fait de leur rémanence dans les discours. Ces préoccupations ne sont pas à confondre avec le projet de parole qui, lui, est clairement annoncé, entre autres dans l'introduction et la quatrième de couverture. Elles appartiennent plutôt au niveau profond des textes et sont sans doute, parfois, à l'origine du projet d'écriture. On peut classer ces préoccupations dans trois grandes catégories : recherche, posture critique et forme scolaire.

##### 4.4.1. Recherche

- 54 On relève, tout d'abord, des préoccupations liées à la recherche sur les technologies en éducation. Elles concernent aussi bien les méthodologies, opter pour des recherches de type qualitatif interprétatif (Warschauer, 1998), délaissier les approches visant à comparer une classe test et une classe témoin (Chapelle, 2003), les thèmes et questions de recherche, la posture du chercheur, qui doit éviter les "dérives conceptuelles" (Grosbois, 2012) et veiller à utiliser les notions dans leur sens "fort" (p. 38), que le point de vue qu'il convient de porter sur la technique : passer de visions déterministes et instrumentalistes sur la technique, qui s'inscrivent dans la droite ligne de la "*cause-effect research*" en vigueur dans les sciences physiques (Salaberry, 2001) à un regard critique (Warschauer, 1998).

##### 4.4.2. Posture critique

- 55 Ce rapport à la technique est également présent lorsqu'il s'agit de s'adresser aux enseignants. On peut ici distinguer les deux niveaux de critique rapidement présentés dans le cadre théorique. Dans le sens 1 (mettre à distance les discours et imaginaires qui accompagnent l'innovation technologique), Demaizière incite à se méfier des discours enthousiastes et prophétiques "trop peu précis, à penser que l'on peut dès à présent accomplir monts et merveilles en faisant générer et traiter des textes par l'ordinateur" (Demaizière, 1986, p. 74) et à ne pas succomber à la tentation du divertissement (Demaizière, 1986, p. 77) et aux charmes de la nouveauté (Demaizière, 1986, p. 75). Il est intéressant de constater également que, très tôt, des mises en garde sont formulées à l'égard des natifs du numérique.

- "Cette peur (...) des "littéraires" inquiets devant une technologie qui leur est étrangère alors que les jeunes et les scientifiques sont, leur semble-t-il, de plain-pied avec elle" (Demaizière, 1986, p. 77).

- "En dépit du fait que les ressortissants de la "génération Nintendo" semblent parfois plus à l'aise avec la manipulation de nouveaux appareils, leur utilisation à des fins d'apprentissage représente une autre problématique" (Desmarais, 1998, p. 143).
- 56 Dans le sens 2 (dénoncer les logiques d'exploitation et de domination), c'est le poids des intérêts économiques<sup>20</sup> et des décisions politiques<sup>21</sup> sur lesquels Demaizière attire l'attention. De son côté, Bourguignon remet en cause les "démarches technicistes et instrumentalistes" (Bourguignon, 1994, p. 19) dans lesquelles l'ordinateur est considéré comme un élément extérieur à la situation didactique à même de répondre à lui seul aux attentes et besoins des apprenants. Warschauer (1998), enfin, rappelle qu'il est important de se doter d'outils adaptés pour accompagner les personnes qui n'ont pas accès aux technologies (pour des raisons de coût) ou moins compétentes que d'autres (sur les plans technologiques et linguistiques), dans le développement de compétences numériques.
- 57 On relève, en contrepoint de cette perspective, une vision relativement positive des technologies et du rôle qu'elles peuvent jouer dans la promotion de l'idée de démocratie :
- il est clair que, dans un monde de plus en plus caractérisé par la montée de l'extrémisme de droite, du fanatisme religieux et des mouvements politiques populistes, l'échange virtuel aura un rôle important à jouer alors que les éducateurs s'efforcent de former des citoyens actifs, informés et responsables qui tolèrent la différence et qui participent activement aux processus politiques et démocratiques (O'Dowd, 2018, p. 21).

#### 4.4.3. Forme scolaire

- 58 Une dernière préoccupation que nous avons pu relever concerne la forme scolaire (Vincent et al., 1994 ; Maulini et al., 2014). Demaizière (1986) souhaite à travers l'EAO faire évoluer la relation pédagogique : "Un nouveau type d'échanges moins perturbés par des hiérarchisations qu'en situation de groupe-classe pourra s'instaurer, ce qui pourra faciliter certains rapports ultérieurs" (Demaizière, 1986, p. 179). De son côté, Thorne (2008) estime qu'il n'est plus possible d'opérer une distinction nette entre la vie dans le monde physique et la vie numérique (sur Internet) : "la vie et l'apprentissage ne sont pas composés de moments et d'espaces isolés ou strictement isolables"<sup>22</sup> (p. 425). Les deux, en effet, se confondent.
- (...) il est évident que la communication tant sociale qu'académique implique de plus en plus la participation à des réseaux communautaires via Facebook, MySpace, etc. (...) la réalisation d'identités compétentes en langue étrangère peut désormais avoir lieu sur Internet aussi souvent que dans des communications non numériques en face-à-face<sup>23</sup> (Thorne, 2008, p. 440).
- 59 C'est ainsi qu'il appelle à une nouvelle "alchimie" dans l'enseignement des langues étrangères
- dans laquelle la précision linguistique et la compétence discursive continuent à jouer un rôle, mais au service de la culture de la capacité à produire collectivement des significations pertinentes dans les contextes intrinsèquement interculturels de la vie quotidienne<sup>24</sup> (Thorne, 2008, p. 418).
- 60 Par ailleurs, après avoir fait le constat qu'il existe "une pluralité de pratiques communicatives qui sont actuellement considérées comme des variétés linguistiques stigmatisées"<sup>25</sup> (Thorne, 2008, p. 437), il souhaite une évolution dans le regard porté sur la variation linguistique telle qu'on peut l'observer sur Internet.

À une époque marquée par des genres de communication transculturels et hybrides, [les questions liées à la variation] vont augmenter en intensité et en complexité et devront nécessairement être prise en compte dans la perspective de nouveaux cadres pour l'enseignement-apprentissage d'une L2 dans l'avenir (Thorne, 2008, p. 437).

- 61 Grosbois (2012, p. 148), enfin, comme on l'a vu, appelle à une réflexion sur la manière d'intégrer l'apprentissage informel dans l'apprentissage formel (ce qui n'était quasiment pas le cas auparavant) et attire l'attention sur l'"émergence" des environnements personnels d'apprentissage qui posent, à nouveau, la question de l'autonomie des apprenants.

## 5. Conclusion

### 5.1. Réponse aux trois premières questions de recherche

- 62 Dans les textes du corpus, les auteurs ne rendent pas toujours explicite leur *pensée sur le numérique*. Elle transparait toutefois dans la manière de poser des questions de recherche et dans le point de vue qu'ils portent sur les pratiques numériques, qu'elles soient académiques ou personnelles. Les technologies sont envisagées tantôt comme des outils, tantôt comme des lieux d'échange et de socialisation. Les *caractéristiques* du numérique, qu'il soit question des objets techniques en tant que tels, des situations instrumentées ou des pratiques de littératie, sont questionnées mais ne font pas toujours l'objet d'investigations approfondies. Parmi les *préoccupations*, il en est une qui concerne aussi bien la recherche que la pédagogie, à savoir la nécessité de prendre de la distance par rapport aux perspectives déterministes et instrumentalistes sur la technique. À ce propos, Chapelle (2003) propose d'adopter un point de vue qui se situe à la croisée des trois grandes perspectives de recherche sur le numérique en éducation qu'elle passe rapidement en revue au début de son ouvrage : "un pragmatisme critique et technologiquement éclairé" (Chapelle, 2003, p. 9). La volonté de faire évoluer les pratiques d'enseignement et la forme scolaire est également bien représentée même si la notion de forme scolaire n'est pas abordée sur le plan théorique. Enfin, la perspective critique est évoquée dans quelques textes, mais, à part chez Warschauer (1998), n'occupe jamais une place centrale dans la réflexion.

### 5.2. Question de recherche n° 4 : des points de vue aux pistes d'exploitation pédagogique

- 63 Le tableau de synthèse que nous proposons (cf. Tableau 3) reprend les quatre thématiques que nous avons choisies pour l'analyse : points de vue, caractéristiques, projections pédagogiques et préoccupations. Si les lignes qui séparent ces quatre axes de réflexion sont en pointillés, c'est parce que nous estimons qu'il existe des relations entre eux, relations qu'il nous est difficile pour l'instant de formaliser davantage. On peut supposer que lorsque les technologies sont perçues comme des outils neutres, la tendance sera de les utiliser pour soutenir des apprentissages isolés, une activité langagière particulière ou une compétence donnée. On cherchera à exploiter les potentialités des outils, mais dans le seul but de proposer une alternative, une plus-value, à d'autres activités ou méthodes. Les pratiques pédagogiques relèveront essentiellement de l'outillage. On peut citer comme exemple l'utilisation de quiz (à

l'aide de logiciels comme Kahoot ou Quizlet) pour faire le point sur des apprentissages et dynamiser la classe, la conception de parcours d'auto-apprentissage pour permettre aux apprenants de travailler la compréhension orale ou écrite en autonomie, ou encore l'utilisation de concordanciers et autres outils de traitement de corpus pour travailler un point de langue particulier.

Tableau 3 – Récapitulatif des différentes notions abordées au cours de l'analyse.

LANGUES & NUMÉRIQUE : ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES ET PRÉOCCUPATIONS DE RECHERCHE		
<b>PRÉOCCUPATIONS</b> 	<b>RECHERCHE</b> Méthodologies, thèmes et questions de recherche, posture (Salaberry, 2001 ; Chapelle, 2003 ; Grosbois, 2012). Passer d'un point de vue instrumentaliste et déterministe à un regard critique (Warschauer, 1998)	<b>POSTURE CRITIQUE</b> Se méfier des discours enthousiastes, des mythes (natifs du numérique), être conscient des intérêts économiques et politiques en jeu (Demaizière, 1986), de l'existence d'inégalités numériques (Warschauer, 1998)
<b>PROJECTIONS</b> 	<b>OUTILLER</b> "Enrichir", "faciliter", "soutenir" les apprentissages, "diversifier" les pratiques d'enseignement (Demaizière, 1986 ; Desmarais, 1998 ; Chapelle, 2003 ; Grosbois, 2012 ; O'Dowd, 2018)	<b>INTÉGRER</b> La tâche joue un rôle central. Les apprenants découvrent par eux-mêmes, construisent du sens, produisent des contenus (Garrett, 1991 ; Bourguignon, 1994 ; Salaberry, 2001)
<b>CARACTÉRISTIQUES</b> 	<b>OBJETS TECHNIQUES</b> Les auteurs évoquent les caractéristiques des technologies, mais celles-ci sont rarement détaillées (Garrett, 1991 ; Bourguignon, 1994 ; Salaberry, 2001), sauf Demaizière (1986)	<b>SITUATIONS</b> Les caractéristiques des situations instrumentées sont peu étudiées, sauf par Demaizière (1986)
<b>POINTS DE VUE</b> 	<b>OUTIL</b> Les technologies sont des "outils" qui viennent compléter la "palette", la "panoplie" de l'enseignant (Demaizière, 1986 ; Bourguignon, 1991 ; 1994 ; Garrett, 1991 ; Desmarais, 1998 ; Warschauer, 1998 ; Salaberry, 2001 ; Chapelle, 2003 ; Grosbois, 2012 ; O'Dowd, 2018).	<b>ENVIRONNEMENT</b> Les technologies sont des lieux d'échanges et de socialisation (Thorne, 2010 ; Grosbois, 2012 ; O'Dowd, 2018) 
		<b>FORME SCOLAIRE</b> Trouver une nouvelle "alchimie" (Thorne, 2008), lier formel et informel (Grosbois, 2012 ; Little, 2015), faire évoluer le regard porté sur la variation linguistique (Thorne, 2008), la relation pédagogique (Demaizière, 1986), les contenus de formation (Warschauer, 1998)
		<b>(S')IMMERGER</b> Prendre part à des échanges, que ce soit dans le cadre de télécollaborations (O'Dowd, 2018) ou sur le web social (Thorne, 2008). Sur Internet, s'approprier les normes et règles en vigueur et s'exprimer en son propre nom.
		<b>PRATIQUES</b> Rendre les technologies visibles (Chapelle, 2003). S'intéresser aux pratiques de littératie numérique (Warschauer, 1998 ; Thorne, 2008 ; Grosbois, 2012), aux genres (Thorne, 2008), aux EPA (Grosbois, 2012)

- 64 La prise en compte des caractéristiques du numérique, que ce soit à travers les objets techniques ou les situations peut amener à intégrer les technologies numériques dans des séquences d'activités, ou de tâches, plus ambitieuses visant le développement de compétences en lien avec différentes activités langagières, séquences dans lesquelles l'utilisation de logiciels et applications alterne avec des activités non instrumentées. On peut citer l'exemple évoqué dans l'ouvrage de Garrett (1991), à savoir l'utilisation d'outils d'analyse de corpus en appui d'une tâche de traduction, ou encore mentionner la fiche pédagogique proposée par Audrerie dans l'ouvrage de Bourguignon (1994) dont le titre illustre bien la place et le rôle que prennent les technologies dans cette perspective : "De la compréhension à la production en passant par la réflexion grammaticale" (p. 77).
- 65 Enfin, on peut estimer que, dès lors que les technologies sont perçues comme des environnements, les préoccupations didactiques changent. Il ne s'agit plus de soutenir les apprentissages mais d'immerger les apprenants dans un bain linguistique et culturel et de les sensibiliser à des formes particulières de communication. Il convient toutefois de faire la part entre les lieux d'échange éducatifs et les lieux d'échange grand public. Les premiers (le logiciel en ligne Padlet par exemple, bien connu des enseignants), même s'ils peuvent comporter des hyperliens ou des documents importés d'Internet, sont réservés aux apprenants et aux enseignants. Ils sont en quelque sorte clos sur eux-mêmes, hermétiques aux pratiques et normes en vigueur dans le web social, protégés

de la "fureur du monde" (Maulini & Perrenoud, 2005) en quelque sorte. Dans ces espaces, pour reprendre les propos d'Hanna et de Nooy (2003) dans Thorne (2008, p. 435) à propos de la télécollaboration, les apprenants "sont limités par le fait qu'ils occupent, et parlent principalement à partir de la position d'étudiant ou d'apprenant que leur confère l'institution<sup>26</sup>".

- 66 Les seconds, en revanche, sont hors de tout contrôle et sans doute davantage propices à l'expression de la subjectivité et à la construction identitaire des personnes. Mais immerger les apprenants dans la "vie réelle" numérique ne représente pas les mêmes enjeux. Dans ces environnements, les manières de faire et de dire ont leurs caractéristiques et dépendent, en grande partie, des communautés d'usages à l'intérieur desquelles elles s'élaborent. Thorne (2008) évoque ainsi la multimodalité des échanges et leur caractère plurilingue. Prendre part à des échanges en ligne implique, par conséquent, d'être sensibilisé aux genres et normes propres à la communication médiatisée. Que ce soit sur le plan didactique ou pédagogique, de nouveaux questionnements surgissent : comment se caractérisent sur le plan discursif ces nouvelles littératies ? Quelle place leur accorder en classe ? Quelles relations établir entre les pratiques numériques personnelles et académiques et comment y parvenir ? Quelle "alchimie" (Thorne, 2008) trouver entre forme scolaire et culture numérique ? Accompagner les apprenants sur le terrain des échanges en ligne, en "milieu naturel", n'implique-t-il pas de former ces derniers, à côté des aspects proprement langagiers, aux dimensions éthique et critique de la littératie numérique (Ollivier, 2018) ?
- 67 Cette étude, qui s'appuie sur un corpus réduit de références au regard du nombre important de recherches existant dans le domaine, a permis, malgré tout, de faire émerger des catégories qui semblent entretenir des relations entre elles. Le tableau auquel nous sommes parvenu doit être compris comme un premier essai de cartographie. Nous espérons qu'elle pourra être utile aux enseignants et qu'elle permettra de nourrir la réflexion et les échanges en recherche.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Albero, B. (2010). Penser le rapport entre formation et objets techniques. In G. Leclercq & R. Varga (Éds), *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Hermès-Lavoisier. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00578355/document>

Albero, B. (2013). Quels enjeux pour les recherches sur les usages du numérique dans l'enseignement supérieur ? *Distances et médiations des savoirs*, 1(4). <http://journals.openedition.org/dms/367>

Bachimont, B. (2000). Intelligence artificielle et écriture dynamique : de la raison graphique à la raison computationnelle. In J. Petitot & P. Fabbri (Éds.), *Au nom du sens. Autour de l'œuvre d'Umberto Eco*. Grasset. [http://www.utc.fr/~bachimon//Publications\\_attachments/BachimontCerisy1996.pdf?](http://www.utc.fr/~bachimon//Publications_attachments/BachimontCerisy1996.pdf?)

- Bachimont, B. (2004). Signes formels et computation numérique : entre intuition et formalisme. In H. Schramm, L. Schwarte & J. Lazardzig (Éds), *Instrumente in Kunst und Wissenschaft. Zur Architektonik kultureller Grenzen im 17. Jahrhundert*. Walter de Gruyter Verlag.
- Béché, E., & Schneider, D. K. (2019). État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance. *Distances et médiations des savoirs*, (27). <https://journals.openedition.org/dms/3910>
- Berners-Lee, T. (1998). *What the semantic web isn't but can represent*. <http://www.w3.org/DesignIssues/RDFnot.html>
- Bouchardon, S., & Cailleau, I. (2018). Milieu numérique et "lettrés" du numérique. *Le français aujourd'hui*, 200(1), 117–126.
- Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 67(2), 348–393. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01850690/document>
- Bulfin, S., Johnson, N. F., & Bigum, C. (Éds). (2015). *Critical Perspectives on Technology and Education*. Palgrave Macmillan.
- Certeau, M. de, Giard, L., & Mayol, P. (1980). *L'Invention du quotidien*. Union générale d'éditions.
- Collin, S., & Ntebutse, J.-G. (2019). Les théories critiques et le numérique en éducation : quelles propositions théoriques et quelles applications empiriques ? CRIFPE.
- Collin, S., Brotcorne, P., Fluckiger, C., Grassin, J.-F., Guichon, N., Muller, C., Ntebutse, J.-G., Ollivier, C., Roland, N., Schneider, E., & Soubrié, T. (2016). Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre. *Adjectif: Analyses recherches sur les TICE*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387>
- Crozat, S., Bachimont, B., Cailleau, I., Bouchardon, S., & Gaillard, L. (2011). Éléments pour une théorie opérationnelle de l'écriture numérique. *Document numérique*, 14(3), 9–33.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.
- Feenberg, A. (2004). *(Re)penser la technique. Vers une technologie démocratique*. La Découverte – MAUSS. <http://journaldumauss.net/IMG/pdf/Feenberg.pdf>
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267–284. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1998-v24-n2-rse1839/502011ar/>
- Goody, J. (1986). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (J. Bazin & A. Bensa, Trad.). Éditions de minuit.
- Guichon, N. (2012). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 15(3). <https://journals.openedition.org/alsic/2539>
- Hanna, B., & de Nooy, J. (2003). A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(1), 71–85. [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25188/1/07\\_01\\_hanna.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25188/1/07_01_hanna.pdf)
- Jacquinet, G. (1977). *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*. Presses Universitaires de France.
- Jeanneret, Y. (2001). Les politiques de l'invisible. *Document numérique*, 5(1), 155–180.

- Lam, W. S. E. (2000). L2 literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the Internet. *TESOL Quarterly*, 34(3), 457–482.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Bertrand & C. Montandon (Éds), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147–168). De Boeck Supérieur. [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=DBU\\_MAU LI\\_2005\\_01\\_0147](http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DBU_MAU LI_2005_01_0147)
- Maulini, O., Meyer, A., & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Mitropoulou, E., & Pignier, N. (2014). Introduction : interroger les supports ? Matières, formes et corps. *Communication & langages*, 182(4), 13–28.
- Ollivier, C., & Projet e-lang (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Centre européen pour les langues vivantes. <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>
- Perriault, J. (2008). *La logique de l'usage*. L'Harmattan.
- Popper, K. R. (1979). La logique des sciences sociales. In T. Adorno & K. R. Popper (Éds), *De Vienne à Francfort, la querelle allemande des sciences sociales* (p. 75–90). Éditions Complexe.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rieffel, R. (2014). *Révolution numérique, révolution culturelle ?* Gallimard.
- Rosenbaum, P. S. (1969). The computer as a learning environment for foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 2(4), 457–465. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1969.tb00322.x>
- Salaberry, M. R. (2000). Pedagogical design of computer-mediated communication tasks: Learning objectives and technological capabilities. *Modern Language Journal*, 84(1), 28–37.
- Schlanger, J. (1983). *L'invention intellectuelle*. Fayard.
- Selwyn, N. (2015). Technology and education—Why it's crucial to be critical. In S. Bulfin, N. F. Johnson & C. Bigum (Éds), *Critical perspectives on technology and education* (p. 245–255). Palgrave Macmillan US. [https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137385451\\_14](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137385451_14)
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S., & Johnson, N. (2016). Toward a digital sociology of school. Dans J. Daniels, K. Gregory & T. MacMillan Cottom (Éds), *Digital sociologies* (p. 143–158). Policy Press.
- Simonian, S. (2015). *L'affordance socioculturelle : une approche éco-anthropocentrée des objets techniques. Le cas des environnements numériques de travail* [Note de synthèse présentée en vue d'obtenir l'habilitation à diriger des recherches, université de Rennes 2]. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/301552045\\_L'affordance\\_socioculturelle\\_une\\_approche\\_eco-anthropocentree\\_des\\_objets\\_techniques](https://www.researchgate.net/publication/301552045_L'affordance_socioculturelle_une_approche_eco-anthropocentree_des_objets_techniques)
- Souchier, E., Jeanneret, Y., & Le Marec, J. (Éds). (2003). *Lire, écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Bibliothèque publique d'information. <https://books.openedition.org/bibpompidou/394?lang=fr>
- Taylor, R. P. (1980). Introduction. In R. P. Taylor. *The computer in the school: Tutor, tool, tutee* (p. 1–10). Teachers College Press. <http://www.citejournal.org/volume-3/issue-2-03/seminal-articles/the-computer-in-school-tutor-tool-tutee/>

Thorne, S. (2010). The intercultural turn and language learning in the crucible of new media. In S. Guth & F. Helm (Éds), *Telecollaboration 2.0: language and intercultural learning in the 21st century* (p. 139-165). Peter Lang.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-en-pedagogie--9782804143084.htm>

van Lier, L. (1998). All hooked up: An ecological look at computers in the classroom. *Studia Anglica Posnaniensia*, 33, 281-301. <http://wa.amu.edu.pl/sap/files/33/20A-van-lier.pdf>

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Presses universitaires de Lyon. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00971570>

Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511-535.

Weizenbaum J. (1976). *Computer power and human reason: From judgment to calculation*. W. H. Freeman & Co.

## Articles, chapitre d'ouvrage et livres constituant le corpus

Bourguignon, C. (1991). Intégrer... oui, mais comment ? Une modélisation de l'intégration des logiciels de langue. *Bulletin de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, (64), 93-102.

Bourguignon, C. (Éd.). (1994). *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues : séquences pédagogiques*. Centre national de documentation pédagogique.

Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology*. John Benjamins. <https://benjamins.com/catalog/lllt.7/fulltext/lllt.7.pdf>

Demaizière, F. (1986). *L'enseignement assisté par ordinateur*. Ophrys.

Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Les Éditions Logiques.

Garrettt, N. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *The Modern Language Journal*, 75, 74-101. <https://www.learntechlib.org/p/144329/>

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. PUPS.

Little, D. (2015). University language centres, self-access learning and learner autonomy. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apluit*, XXXIV(1), 13-26. <https://journals.openedition.org/apluit/5008>

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1(0), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592404.pdf>

Salaberry, M. R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The Modern Language Journal*, 85(1), 39-56. [https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.rice.edu/dist/7/2504/files/2013/10/Salaberry\\_2001\\_MLJ.pdf](https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.rice.edu/dist/7/2504/files/2013/10/Salaberry_2001_MLJ.pdf)

Thorne, S. L. (2008). Mediating technologies and second language learning. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. Leu (Éds), *Handbook of research on new literacies* (p. 417–449). Lawrence Erlbaum. [https://www.researchgate.net/publication/228682372\\_Handbook\\_of\\_Research\\_on\\_New\\_Literacies](https://www.researchgate.net/publication/228682372_Handbook_of_Research_on_New_Literacies)

Warschauer, M. (1998). Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical Approaches. *TESOL Quarterly*, 32(4), 757–761. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.2307/3588010>

## NOTES

1. Il serait plus simple pour désigner ce domaine d'utiliser un des deux sigles en vigueur dans la recherche francophone : Alao (apprentissage des langues assisté par ordinateur) ou ALMT (apprentissage des langues médiatisé par les technologies). Mais aucune de ces deux appellations ne convient tout à fait dans la mesure où elles peuvent laisser entendre qu'il existe des apprentissages qui se réalisent uniquement et entièrement par le biais des technologies numériques. Or, comme l'ont montré les travaux sur les EPA (environnements personnels d'apprentissage) par exemple, différentes ressources, matérielles et humaines, numériques et papier, sont alternativement ou simultanément mobilisées par les personnes pour apprendre. C'est pourquoi nous préférons parler ici d'"apprentissage des langues et du numérique"
2. L'indication de page renvoie à la version archivée dont le lien est indiqué en bibliographie.
3. L'indication de page renvoie à la version archivée dont le lien est indiqué en bibliographie.
4. Depuis cette première formalisation, la liste des fonctions et leur organisation au sein de principes et de propriétés techniques, a bien évolué. Dans leur article de 2011, les auteurs signalent bien, en effet, que leurs propositions sont non exhaustives et évolutives. Il est possible de prendre connaissance de l'état actuel de leurs réflexions dans une carte conceptuelle disponible en ligne : <https://aswemay.fr/co/tropism-map.html>.
5. Nous renvoyons ici à la magnifique exposition organisée du 4 novembre 1998 au 16 mai 1999 par la Bibliothèque nationale de France qui retrace en trois volets "L'aventure des écritures". Les catalogues d'exposition sont disponibles aux éditions BNF.
6. "(...) *new technologies affect the broader ecology of the language learning environment*".
7. "(...) *the computer does not constitute a method (...)*".
8. "(...) *for many students across the world, performing competent identities in second and additional language(s) may now involve Internet-mediation as or more often than face-to-face and nondigital forms of communication*".
9. "*Which technical attributes specific to new technologies can be profitably exploited for pedagogical purposes?*".
10. "*to receive the grammatical benefit of the planning time afforded by the written communication*".
11. "*The success of a technology-driven activity will likely depend as much, or more, on the successful accomplishment of pre- and postactivities than on the technology activity itself*".
12. "(...) *a great deal of language learning takes place when the learning effort focuses not on the language itself but on some task which the use of the language accomplishes (...)*".
13. Dans un texte célèbre, Taylor (1980) fait la distinction entre trois types d'utilisations de l'ordinateur à l'école : Tutor, Tool, Tutee.
14. "(...) *students work with programs which do not so much teach them facts about chemistry or history or math but rather lead them to think and behave like chemists, historians, or mathematicians. The implication for language education is the possibility that researchers could use technology to create an environment in which students might learn some of what is involved in behaving like native speakers or, at later levels of study, like scholars of language or literature*".

15. *"that allow for the creative construction of multimedia projects or other open-ended work"*.
  16. *"if you want to communicate with real people, you need to self-present as a real person yourself"*.
  17. *"developed the ability to construct a complex online identity and to build and sustain meaningful relationships"*.
  18. *"We no longer have to embed ICT-supported language learning in real-time, face-to-face interaction in order to ensure that our learners engage in spontaneous target language use; (...) The ease and portability of Internet-based communication has created new opportunities for language learning (...)"*.
  19. *"to discover convincing and effective ways of exploiting the dialogic, creative, autonomy-enhancing potential of electronic communication to the advantage of formal and academic language teaching and learning"*.
  20. *"Il peut (...) s'agir de trouver un débouché supplémentaire à des matériels que l'on souhaite diffuser. Ainsi le fabricant de micro-ordinateurs trouvera un argument de vente supplémentaire (des programmes éducatifs pour vos enfants en plus de la gestion de votre budget familial (...)) et élargira ses débouchés" (Demaizière, p. 76).*
  21. *"(...) un projet gouvernemental de soutien à l'industrie informatique nationale suscitera la création d'un marché à l'intérieur du service public de l'Éducation Nationale (opération "10 000 micros")" (Demaizière, 1986, p. 76).*
  22. *"(...) life and learning are not composed of isolated or strictly isolatable moments and spaces"*.
  23. *"(...) performing competent identities in second and additional language(s) may now involve Internet-mediation as or more often than face-to-face and nondigital forms of communication"*.
  24. *"(...) one in which linguistic precision and discourse competence continue to play roles, but in the service of cultivating the capacity to make collectively relevant meanings in the inherently intercultural contexts of everyday life"*.
  25. *"(...) a plurality of communicative practices that are currently considered stigmatized linguistic varieties"*.
  26. *"students are (...) limited by the fact that they occupy, and predominantly speak from, the institutionally bounded subject position of student or learner"*
- 

## RÉSUMÉS

Les recherches dans le domaine des langues et du numérique existent depuis une cinquantaine d'années. Que peut-on en dire ? La question est d'autant plus intéressante et pertinente à poser qu'il est de coutume de signaler la non-cumulativité des recherches dans le domaine des technologies éducatives. Pour y répondre, nous avons choisi, dans un premier temps, de nous éloigner de la problématique du numérique en éducation pour nous intéresser à la manière dont des auteurs du domaine, à travers une sélection d'articles et d'ouvrages, pensent le numérique. Nous nous appuyons pour cela sur un cadre théorique qui comprend trois niveaux de questionnement : (1) le numérique et ses caractéristiques, (2) le couplage humain/non humain, (3) la dimension critique. Dans un second temps, nous proposons une réflexion sur la manière dont les suggestions voire les préconisations pédagogiques et les préoccupations de recherche faites par les auteurs s'articulent avec les points de vue qu'ils portent sur le numérique. Les principaux résultats de cette recherche spéculative sont ensuite discutés et présentés dans un tableau synthétique.

Research in the field of languages and digital technology has been going on for about 50 years. What can be said about it? The question is all the more interesting and relevant to ask since it is customary to point out the non-cumulative nature of research in the field of educational technologies. To answer this question, we have chosen in the first instance to move away from the issue of digital education to look at how authors in the field, through a selection of articles and books, conceptualise digital technologies. To do so, we rely on a theoretical framework that includes three levels of questioning: (1) digital technology and its characteristics, (2) human/non-human coupling, (3) the critical dimension. Secondly, we propose a reflection on the way in which the suggestions, or even pedagogical recommendations and research concerns made by the authors relate to their views on digital technology. The main results of this speculative research are then discussed and presented in a summary table.

## INDEX

**Thèmes** : Recherche

**Mots-clés** : Alao, didactique

**Keywords** : CALL, didactics

## AUTEUR

### THIERRY SOUBRIÉ

Thierry Soubrié enseigne à l'université Grenoble-Alpes depuis 2002. Il intervient principalement en master FLE, aussi bien en présentiel qu'à distance. Son parcours de recherche comprend deux grandes orientations qui se sont succédé dans le temps. Tandis qu'il s'est efforcé tout d'abord, dans la continuité de sa thèse, d'établir un lien de causalité entre, d'une part, les technologies numériques, qu'il essayait de saisir dans leurs spécificités et, d'autre part, l'amélioration des apprentissages, aussi bien dans le domaine des langues (notamment en FLE) qu'en pédagogie universitaire, il essaie désormais d'élargir son point de vue sur les Tice en prenant en compte dans sa réflexion les travaux d'orientation anthropologique et critique qui s'intéressent à l'activité technique.

**Affiliation** : université Grenoble Alpes, Lidilem, France

**Courriel** : thierry.soubrie@univ-grenoble-alpes.fr

**Adresse** : université Grenoble Alpes, 621 avenue centrale, 38400 Saint-Martin-d'Hères, France