



HAL
open science

Utopie numérique en didactique des langues : vers une approche postnumérique

Eugénie Duthoit

► **To cite this version:**

Eugénie Duthoit. Utopie numérique en didactique des langues : vers une approche postnumérique. Humanités, Didactiques, Recherches, 2022, Utopie(s), pp. 51-61. hal-03828929

HAL Id: hal-03828929

<https://hal.science/hal-03828929>

Submitted on 25 Oct 2022

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.

Utopie numérique en didactique des langues : vers une approche post-numérique

Eugénie DUTHOIT
Maître de Conférences
Université Sorbonne-Nouvelle
Laboratoire Diltec EA 2288

Résumé

En s'inscrivant dans une approche de l'utopie comme modalité de puiser et d'articuler des idées de manière critique capable d'informer les pratiques éducatives afin d'agir sur ces dernières, cet article propose quelques pistes de réflexion sur la place du numérique dans la didactique des langues aujourd'hui.

Mots clés : Utopie, numérique, didactique des langues, Emergency Remote Teaching

Introduction

La crise sanitaire du Covid-19 en mars 2020 et les différents confinements qui ont suivi, ont imposé en quelques jours un transfert de l'ensemble des activités d'enseignement et d'apprentissage dans une modalité à distance qui s'est faite pour beaucoup, en ligne. La notion de « continuité pédagogique » circulante, dans le débat public, dès mars 2020, s'appuyait en réalité sur plusieurs mythes : celui de l'enseignement à distance, celui de l'école à la maison et enfin celui du tournant numérique (Wagnon, 2020). Le numérique, comme solution immédiate, s'est retrouvé au premier plan, propulsé comme pratique commune et partagée par l'ensemble d'une société, mais dans le même temps a fait émerger des questionnements qui lui sont propres, tels que l'appropriation des technologies, les

modalités d'intégration de ces dernières, la formation des enseignants, la place de l'autonomie, les littératies numériques, l'usage d'outils conçus par des entreprises privées, etc. (Wagnon, 2020).

Ces questionnements existent depuis plus d'une cinquantaine d'années. Les recherches en didactique des langues relatives au numérique, se sont ainsi dans un premier temps intéressé aux outils, pour ensuite rendre compte des modalités de l'appréhender dans des dispositifs, et enfin pour identifier des aspects problématiques relatifs à cette intégration (Soubrié, 2020), (Narcy-Combes *et al.*, 2015). Avant la crise sanitaire, des travaux avaient déjà montré que le numérique engendrait illusions et désillusions (Mangenot, 2014, Fluckiger, 2019), et que la plupart des projections positives qui lui étaient attribuées reposaient sur des mythes (Amadiou et Tricot, 2014).

Pourtant, le numérique est central dans nos vies individuelles et sociales désormais « technologiquement denses » (Bruni *et al.*, 2014) ; aspect rendu particulièrement saillant durant cette crise (ou, en tout cas, ayant été revendiqué comme tel). L'engouement en faveur du numérique et les injonctions à l'utiliser témoignent d'une forte volonté politique couplée à une vision optimiste des développements technologiques (ou déterminisme technologique), mais en ce qui concerne l'éducation – et plus particulièrement la didactique des langues –, ne s'agirait-il pas d'une utopie dont chacun a pu prendre conscience pendant cette expérience de « continuité pédagogique » ? Et puisque le numérique fait partie de nos vies, quelle contre-utopie pour l'enseignement et la formation opposer à ces visions (Burawoy, 2021) ?

L'objectif de cet article consiste à proposer des pistes de réflexion sur la place du numérique dans une société dans laquelle la polarité déterministe/optimiste est souvent de mise, autrement dit de penser des « utopies réelles » (Wright, 2017) où le numérique serait partie prenante du monde qui nous entoure. Nous nous inscrivons plus particulièrement dans une approche de l'utopie comme

modalité de puiser et d'articuler des idées de manière critique, capables d'informer les pratiques éducatives (pensée utopique) (Freire, 1972) et d'agir sur ces dernières (Burawoy, 2021).

1. Apprendre et enseigner les langues avec le numérique : promesses, résistances, désillusions et réussites

1.1. Numérique et didactique des langues

En 2015, Marie-Françoise Narcy-Combes, Jean-Paul Narcy-Combes et Grégory Miras, dans leur article « *La didactique des langues à l'heure du numérique* », proposaient une réflexion de synthèse sur les potentialités des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en didactique des langues, en identifiant les caractéristiques suivantes : la gestion individuelle du temps, les différentes activités de l'apprenant devant l'ordinateur, les possibilités d'individualisation et d'interactivité, la multicanalité (ou multimodalité), la confrontation à l'étrangeté, la conception de tâches par l'apprenant lui-même, l'autoévaluation des besoins langagiers et enfin les possibilités de tâches sociales et de développement d'une compétence de communication dédiée par ordinateur (CMO) (Narcy-Combes et *al.*, 2015)

Or, sans remettre en cause ces potentialités qui ont fait l'objet de recherches et de projets mis en œuvre dans de nombreuses situations d'enseignement/apprentissage des langues, et sans pour autant tomber dans une vision sceptique sur les technologies, force est de constater que ces potentialités n'ont pas été vécues comme un avantage à un moment où le numérique a été imposé et n'a plus fait l'objet d'un choix, notamment dans une situation d'*Emergency Remote Teaching* (ERT) telle que définie dans la littérature anglo-saxonne pour différencier cette modalité d'enseigner en ligne en confinement de l'enseignement à distance « classique » (Sayer et Braun, 2020, Hodges et *al.*, 2020). Par ailleurs, il a été documenté que l'acceptation de

nouvelles pratiques et l'appropriation des technologies dans les contextes éducatifs sont foncièrement collectifs dans leur validation (Narcy-Combes et *al.*, 2015). Or cette dernière, malgré une « intégration » en œuvre et réfléchie depuis presque vingt ans, ne semble pas avoir fait consensus au moment de cette période de « continuité pédagogique » : concept s'étant appuyé précisément sur un mythe, celui d'une société déjà numérique (Wagnon, 2020).

Est-ce le seul fait de la situation elle-même et des tensions provoquées par celle-ci ? Ou bien le numérique est-il déjà, en soit, porteur d'utopies ?

Interroger la place du numérique en éducation, formation et plus particulièrement en didactique des langues pour en identifier les utopies et contre-utopies, implique de revenir sur la définition même de ce que l'on entend par numérique ainsi que sur les perspectives critiques qui ont émergé dans le domaine. Après un aperçu des acceptions du terme « numérique » ainsi que son inscription dans une perspective historique, nous proposons une relecture de ces différents travaux selon trois angles : la matérialité du numérique, l'agentivité des outils et les pratiques numériques.

1.2 Définitions et visions

La notion de numérique est empreinte d'un flou conceptuel et présente actuellement un caractère contemporain dans ce qu'elle est fortement inscrite dans des discours institutionnels et dans les usages. D'un point de vue terminologique, l'acception du terme numérique a considérablement évolué dans le temps, comme le soulignent Diwersy et *al.* (2021). D'abord adjectif, le terme a le sens de « avec des nombres » ou « en nombre » pour ensuite prendre l'acception de « utilisant la représentation avec les nombres » ; c'est-à-dire en rapprochement de l'adjectif digital en anglais et par opposition à « analogique » qui ne peut être représenté par des nombres (Cramer, 2015, Diwersy et al, 2021). Dans une période plus récente, l'adjectif s'est substantivé pour désigner

« l'ensemble des techniques utilisant des signaux numériques, les nouvelles technologies de l'information et de la communication ¹ ». Cette substantivation et ce sens nouveau sont en partie équivalents à ce que l'on identifiait dans les années quatre-vingt comme « informatique » ou « multimédia », constituant de fait une « euphémisation qui est d'ailleurs particulièrement prônée par des discours institutionnels (Baron et Boulc'h, 2012, Fluckiger, 2019). Parallèlement à cette substantivation dans les usages, on observe l'émergence des concepts de *Nouvelles Technologies pour l'Information et la Communication (NTIC)* – traduction de l'anglais : *Information and communication technologies*, ICT – puis de *Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)*, partagés par différents secteurs professionnels (universitaires, médias etc.) dans des domaines qui se caractérisent par un intérêt pour le développement des usages de ces technologies.

Ces usages courants ont été rapidement adoptés dans le domaine de l'éducation, notamment par les *Technologies pour l'information et la communication pour l'enseignement (TICE)*, puis le glissement du *e-learning* à la fin des années 2000 au *Digital learning*. Certains auteurs considèrent même que ces glissements dans les usages (et surtout dans les écrits injonctifs) seraient opportunistes, renouvelant *de facto* des dispositifs, outils, modalités pédagogiques similaires ou existants dans le but de relancer un nouvel engouement (Betton et Pondaven, 2021). En effet, comme le souligne Fluckiger (2019), les discours en lien avec le numérique sont hérités d'une vision positiviste de la technique, s'inscrivant ainsi dans un techno-utopisme où il s'agit de penser la technologie/les technologies comme des instruments de progrès sociaux (dans la suite de l'optimisme industriel du XIXe siècle, repris dans les

¹ Définition du dictionnaire Robert en ligne : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/numerique> (dernière consultation le 3 juillet 2022)

années quatre-vingt, notamment dans la Silicon Valley) ou du déterminisme technologique.

1.3 Re-questionner l'intangibilité du numérique

Nous avons vu que l'acception du terme « numérique » est « relative aux nombres », et se différencie de l'analogique, autrement dit de tout ce qui reproduit sous forme similaire sur un support (Cramer, 2015). Cependant, Cramer démontre dans son article que l'antagonisme entre numérique et analogique n'est pas tout à fait évident, en particulier dans les usages et interprétations. L'auteur utilise, à titre d'exemple, un *même* d'un homme utilisant une machine à écrire dans un parc, et décrit l'entrelacement des perceptions analogiques et numériques des objets, ainsi que leur circulation et interprétation dans les espaces numériques et physiques. L'immatérialité du numérique décrite comme bénéfique puisqu'elle dépasse les limites des réalités physiques et incarnées, constituerait ainsi une utopie (Knox, 2019).

Depuis les années quatre-vingt, les recherches dans le champ de la *Actor-Network Theory* (Latour, 1996) ont démontré l'importance de prendre en compte les caractéristiques des objets techniques quand il y a intégration dans des parcours de formation (Albero, 2011) et les modalités par lesquelles ces objets influencent nos manières d'agir : autrement dit leurs « pré-scriptions » (Akrich, 1987). Dans les situations d'enseignement-apprentissage des langues, la question des dispositifs est, par exemple, significative du questionnement de la matérialité : la notion de dispositif est elle-même circulante et, dans certains cas, fait référence à des plateformes en ligne, mais indique de manière générale tout ce qui structure les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ses contours varient en usage, comme le souligne Demaizières (2008) : d'une vision technocentrée à une approche foucaultienne. Du point de vue des usages, il a été documenté que le dispositif technique oriente les actions des utilisateurs (Suchman, 1987). L'appropriation et les

genèses instrumentales des artefacts se font en fonction, entre autres, des caractéristiques de ces derniers. Du point de vue de la communication médiatisée (notamment les vidéoconférences), de nouvelles pratiques conversationnelles ont été décrites (Develotte, Kern et Lamy, 2011) et plus localement, l'orientation des participants vers le dispositif technique est identifiable au sein même de l'interaction (Mondada, 2007). Cette orientation donne lieu « *à des formulations, des évaluations, voire à des conceptualisations occasionnées et localement émergentes des spécificités de la communication médiatisée.* » (Mondada, 2007).

Ces analyses, qu'elles soient macro ou micro, montrent que l'immatérialité du numérique est, en réalité, une utopie dans la perception qu'en ont les participants, qui vont y attribuer des dimensions matérielles du moment de conception aux usages (Duthoit, 2014).

Par ailleurs, la matérialité des artefacts physiques qui permettent l'accès au numérique (ordinateur, téléphone, tablette), pose question et n'est en aucun cas un produit neutre. Knox (2019) mentionne à ce propos, en citant les travaux de Qui (2016), les inégalités de travail des travailleurs en Chine qui assemblent ces artefacts (Qiu, 2016, cité par Knox, 2019).

Quand on parle de « technologies éducatives », il ne s'agit pas seulement de « gadget » mais de quelque chose de plus large, incluant les données, les infrastructures et les algorithmes (Knox 2019). Know (2019) plaide ainsi pour « *(un) élargi(ssement) du champ de la recherche en éducation, au-delà d'une tendance à appréhender la technologie en termes d'appareils tangibles et de gadgets pour se diriger vers une compréhension plus large des systèmes socio-techniques au sein desquels se constitue le projet d'éducation.* »² (Knox, 2019, p.368)

² « *expand the scope of educational research, beyond a tendency to understand technology in terms of tangible devices and gadgets,*

Ces questionnements, appliqués à la didactique des langues, permettraient de réfléchir aux usages de dispositifs circulants, par exemple les capsules vidéos ou les *Massive Open Online Course* (MOOC) et leur rôle dans les méthodologies d'enseignement des langues.

1.4 Agentivité des objets

Les travaux sur l'agentivité des objets (Latour, 2006) décrivent la capacité de ces derniers à être des actants dans le déroulement des actions. Les objets, qui peuvent être à la fois des intermédiaires, « *véhiculent du sens ou de la force sans transformation* », tandis que les médiateurs « *transforment, traduisent, distordent et modifient le sens ou les éléments qu'ils sont censés transporter* » (Latour, 2006, p. 58). Autrement dit, les objets et artefacts ont un rôle dans les actions des hommes et le collectif constitué par les différents acteurs et actants qui constituent ces situations. Selon les activités, les capacités, « *le "faire" et le "faire faire" des objets revêtent des modalités très différentes (...), et (...) dépendent de plusieurs paramètres. Les objets ne font pas seulement faire ; ils sont aussi des centres actifs d'opération. Mais si leurs opérations relèvent d'un fonctionnement, qu'il ait sa source dans les lois de la nature ou dans une invention technique, elles requièrent un couplage avec des opérations d'une nature différente, celles précisément que rendent possibles la possession d'une réelle capacité d'initiative et la possession d'habitudes, de savoirs et de savoir-faire.* » (Quéré, 2015, p.11)

L'agentivité des objets ne peut donc pas être localisée chez les objets seuls, mais est constitutive des reconfigurations permanentes du monde, en termes d'actions mais aussi de valeurs. Ces réflexions sur l'agentivité des objets peuvent être associées au rôle de l'ergonomie des interfaces et des possibilités de navigation, et donc des choix de conception sur les activités sur écrans des apprenants (Duthoit 2014,

towards a broader understanding of the socio-technical systems within which the project of education is constituted.» (Knox, 2019, p.368).

(Betton et Pondaven, 2021) et donc les manières dont « *les instruments structurent et médiatisent nos rapports aux situations et aux savoirs et leur influence sur la construction des savoirs.* » (Rabardel, 1999, p.2). Appliqués à l'enseignement/apprentissage des langues, ces questionnements nécessitent une réflexion sur le rôle des outils et les valeurs qu'ils circulent, en particulier lorsqu'ils sont développés par des entreprises privées.

1.5 Ouvrir une perspective sociocritique sur les pratiques et usages

Enfin, depuis 2013, le groupe informel *Kairos* propose de mobiliser une perspective sociocritique en didactique des langues et de manière plus générale en éducation et formation (Collin et *al.* 2022) pour aborder des questionnements qui ont été, selon le groupe, jusque-là peu considérées dans le domaine. L'objectif est de répondre aux préoccupations suivantes :

- considérer dans une approche pluridisciplinaire les fractures numériques ;
- prendre en compte la diversité des contextes d'usage des technologies dans les recherches en éducation et didactique des langues.

En premier lieu, selon les auteurs, les pratiques de littératies sont reconfigurées par le numérique. Les compétences en écriture et littérature dans l'espace numérique sont non seulement réquisitionnées en termes d'une compétence à acquérir (usages des outils, réseaux sociaux), mais les littératies numériques prennent également en compte la nécessité d'un rapport critique avec le numérique, des aspects participatifs à des sociétés dorénavant plurielles, plurilinguistiques, locales et globales (Molinié et Moore, 2020).

Quand des outils technologiques sont conçus à des fins éducatives, ils le sont dans une approche d'addition à des situations déjà existantes, dans l'objectif d'améliorer les pratiques pédagogiques ou les expériences des utilisateurs (Bayne 2015). Le développement d'une technologie au

service d'un objectif pédagogique doit être nécessairement innovant et justifié dans ce sens (Albero, 2011). Comme le souligne l'auteur en s'appuyant sur les travaux de différents chercheurs, le scénario est même récurrent :

« Un nouvel objet technique apparaît dans le paysage social ; son introduction en formation vise à mettre en valeur la capacité d'adaptation et de modernisation des établissements ; le discours du politique va dans le même sens, d'autant plus aisément que des accords sont passés avec le secteur industriel ; des expériences pédagogiques conduites par des "innovateurs" se succèdent durant quelques années, impulsées par des mesures incitatives et des financements publics régionaux, nationaux et/ou européens » (Albero, 2011, p. 15). Par la suite, faute de réelles évaluations ou analyses, un outil remplace l'autre, posant les mêmes problématiques et limites sans réflexion sur les usages et potentialités pour l'enseignement et l'apprentissage, ni « *effet significatif sur les infrastructures ou le fonctionnement des institutions* » (Albero, 2011, p. 15).

2. Utopie et relations futures entre didactique des langues et technologies

Le numérique – ou plus spécifiquement le web – est associé à de nombreuses utopies, si l'on s'en tient à l'acceptation littéraire (selon le néologisme inventé par Thomas Moore en 1516) : « absence de lieu », projection d'un état idéal. L'utopie du Web/net comme espace ouvert a été largement documentée. Gourlay (2015) montre, par exemple, que les initiatives de pédagogie ouverte et de ressources libres surtout numériques ne font que renforcer des catégories sociales monolithiques, la fixité et le pouvoir qu'elle qualifie, en faisant référence à Foucault, de « hétérotopie du désir » (Gourlay, 2015).

Freire (1972) avait pourtant défendu une vision ou pensée utopique qui puisse informer les pratiques éducatives et sociales et également s'appuyer sur cette pensée utopique

pour développer une approche critique (Freire, 1972, p.40), autrement dit pour réfléchir à « où on se trouve maintenant » pour savoir « où nous allons » afin d'engendrer une vision consciente et critique de l'avenir.

Et dans ce cadre, les approches postnumériques (*postdigital*) (Cramer, 2015, Knox, 2019) visent à proposer une réponse critique aux narrations de rupture et d'innovation. Il s'agit ainsi de considérer plutôt les technologies en ce que leurs usages s'inscrivent dans une continuité et des histoires, plutôt qu'en termes de nouveauté (Knox, 2019). L'enjeu est alors d'envisager la technologie dans une approche qui s'intéresse à l'action, la cognition située et l'agentivité des objets et des artefacts (Quéré, 2015) ; autrement dit, pour reprendre les termes de Quéré, de ne pas « négliger les situations » actuelles et futures. Ces approches permettent d'intégrer une approche sociocritique des usages des technologies en mobilisant les études du domaine du *social shaping of technology* (Collin et al., 2022). En parallèle, les pédagogies utopiques (*utopian pedagogy*) s'inspirent des travaux de Freire et visent à proposer des expérimentations dans la pensée et l'action (Coté et al., 2007). Les chercheurs, didacticiens et pédagogues, sont alors engagés dans la cité dans laquelle ils se trouvent (Burawoy, 2021). On pourrait identifier les quelques pistes de réflexion et recherche suivantes, capables de prendre en compte ces questionnements utopiques :

- La question de la citoyenneté numérique et les perspectives qu'elle ouvre pour la didactique des langues (Ollivier et al., 2021) en proposant notamment aux apprenants une réflexion sur les outils numériques qu'ils utilisent : avantages, limites mais surtout répercussions sociales, environnementales, politiques de leurs usages. Les auteurs proposent également une approche socio-interactionnelle : renouvellement d'une réflexion sur l'approche par tâche mais dans des actions citoyennes participatives disponibles sur Internet ;
- Une approche critique des industries éducatives et des MOOC, ou plus généralement des dispositifs

sociotechniques comme négociation du pouvoir (Collin et *al.*, 2022) ;

- Une réflexion sur les reconfigurations des médiations et la place de l'ingénierie pédagogique (et donc des choix de conceptions) dans ce processus (Brudermann et *al.*, 2018).

Conclusion

Dans cet article, nous avons vu qu'utopies et approches critiques sont corrélées et nécessaires dans un monde « technologiquement dense » (Bruni et *al.*, 2014) où le numérique fait partie des pratiques enseignantes actuelles et futures.

Comment considérer le numérique, en tant que chercheurs mais surtout enseignants et formateurs dans nos pratiques ? Entre préconisations institutionnelles et effets de mode, quelle place accordée à la désillusion comment parler d'utopie ou d'effet transitionnel inhérent au côté immatériel de ces technologies ? À quoi ressemblerait une approche utopique du numérique pour la didactique des langues (recherche et formation des enseignants) ?

La question n'est plus de savoir s'il faut être pour ou contre l'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement ou d'apprentissage, mais de considérer les technologies, le numérique, comme partie prenante de nos pratiques sociales, et donc de notre façon de concevoir et d'organiser des situations d'enseignement et d'apprentissage. C'est ce qui est au cœur des approches post-numériques qui intègrent des questionnements critiques inhérents à l'usage d'artefacts nouveaux : les valeurs et modèles intrinsèques à leur conception et leur influence sur nos actions, les problématiques relatives à leurs usages dans différents contextes sociaux (littéraires, fractures numériques).

Références bibliographiques

- Akrich M.** 1987. « Comment décrire les objets techniques ? », dans *Techniques & culture*, n° 1, p. 49-64.
- Albero B.** 2011. « Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education* 8 (1-2), p. 11-21.
- Amadiou F. et Tricot A.** 2014. *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*, Editions Retz, 112 p.
- Baron G.-L. et Boule'h L.** 2012. « Les technologies de l'information et de la communication à l'école primaire. État de question en 2011 », dans *Revue de l'EPI*, p. 90-120.
- Bayne S.** 2015. « What's the matter with 'technology-enhanced learning'? », dans *Learning, Media and Technology* 40 (1), p. 5-20.
- Betton E. et Pondaven J.** 2021. « Les technologies numériques: une innovation pédagogique? », dans *Education Permanente* 226 (1), p. 111-123.
- Burawoy, M.** 2021. *Public sociology*, John Wiley & Sons, 232 p.
- Brudermann C., Aguilar J., Miras G., Abendroth-Timmer D., Schneider R. et Xue L.** 2018. « Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie (s) », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(15-2) [En ligne]
- Bruni, A., Pinch, T. and Schubert, C.** 2014. « Technologically dense environments: What for? What next? », dans *Tecnoscienza: Italian Journal of Science & Technology Studies*, 4(2), p.51-72.
- Collin S., Denouël J., Guichon N et Schneider E.** 2022. *Le numérique en éducation et formation Approches critiques*. Presse des Mines, 214 p.
- Coté M, Day R et de Peuter G.** 2007. « Utopian Pedagogy: Creating Radical Alternatives in the Neoliberal Age », dans *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 29:4, p. 317-336.

- Cramer F.** 2015. « What Is ‘Post-Digital’? », dans *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design*, édité par David M. Berry et Michael Dieter, 12-26. London: Palgrave Macmillan UK.
- Develotte C, Kern R, Lamy M.-N.** 2011. *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel*. ENS éditions, 224 p.
- Diwersy S., Jackiewicz A., Luxardo G. and Steuckardt A.** 2021. « Les sens de «numérique»: émergence d’emplois et dynamique du changement sémantique », dans *Linx. Revue des linguistes de l’université Paris X Nanterre*, (82), p. 1-15.
- Duthoit E.** 2014. *Activités d’aide en situations d’apprentissage : interactions, ressources, instrumentations*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier. 337 pp.
- Fluckiger, C.** 2019. « Numérique en formation : des mythes aux approches critiques », dans *Éducation permanente*, n° 219 (juin), p. 19-30.
- Freire P.** 1972. « Education: domestication or liberation? », dans *Prospects* 2 (2), p. 173-181.
- Gourlay L.** 2015. « Open education as a ‘heterotopia of desire’ », dans *Learning, media and Technology* 40 (3), p. 310-327.
- Hodges C.B., Moore S.L., Lockee B.B., Trust T., Bond M.A.** 2020. « The difference between emergency remote teaching and online learning », dans *EDUCAUSE Review*. [En ligne]
- Knox J.** 2019. « What Does the ‘Postdigital’ Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice », dans *Postdigital Science and Education* 1 (2), p. 357-370.
- Latour, B.** 1996. « On actor-network theory: A few clarifications », dans *Soziale welt*, pp.369-381.
- Latour B.** 2006, *Changer de société. Refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte. 2006
- Mangenot, F.** 2014. « Heurs et malheurs de l’intégration des TIC dans l’apprentissage des langues », dans *Les Cahiers de l’ASDIFLE n°25*, Actes des 51ème et 52ème rencontres, p. 17-25.

- Molinié, M. et Moore, D.** 2020. « Introduction. Mobilités, médiations, transformations en didactique des langues », dans *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, pp.11-20.
- Mondada L.**2007. « Imbrications de la technologie et de l'ordre interactionnel », dans *Réseaux*, (5), pp.141-182.
- Narcy-Combes, J.P., Narcy-Combes, M.F. and Miras, G.** 2015. “La didactique des langues à l’heure du numérique », dans *Langues, cultures et sociétés*, 1(2), p. 158-178.
- Ollivier C, Jeanneau C, Hamel M.-J. et Caws C.** 2021. « Citoyenneté numérique et didactique des langues, quels points de contacts ? », dans *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 63.
- Sayer, P. et Braun D.** 2020. The disparate impact of COVID-19 remote learning on English learners in the United States, dans *Tesol Journal*, 11(3), e00546.
- Soubrié, T.** 2020. « Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues », dans *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication*, no Vol. 23, n° 1 (mai).
- Suchman L.A.* 1987. *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge university press.
- Wagnon, S.** 2020. La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations*, (HS).
- Wright, E. O.** 2017. *Utopies réelles*. La Découverte.