Intelligibilité du numérique

N° 3 | 2022
Modèles : du monde réel au monde numérique

Le distanciel formatif en didactique des langues : comment réenvisager le rapport entre "technicité" et "humanité"?

Marc DEBONO

Didier DE ROBILLARD

Isabelle PIEROZAK Professeur des universités
Université de Tours

Édition électronique :
URL :
https://intelligibilite-numerique.numerev.com/index.php/articles/revue-3/2171-le-distanciel-formatif-en-didactique-des-langues-comment-reenvisager-le-rapport-entre-technicite-et-humanite
DOI : numerev_1807
Date de publication : 27/12/2022

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : DEBONO, M., DE ROBILLARD, D., PIEROZAK, I. (2022) Le distanciel formatif en didactique des langues : comment réenvisager le rapport entre "technicité" et "humanité"?. *Intelligibilité du numérique*, (3). https://doi.org/10.34745/numerev_1807

L’enjeu de ce texte est de chercher à comprendre la formation ouverte et à distance (FOAD) via des réflexions épistémologiques et philosophiques sur l’ « humain » et la « technique ». Le choix de cette double entrée notionnelle part d’un constat : après une phase de croyance un peu naïve dans les possibilités didactiques qu’offraient les NTIC pour la FOAD, suivie d’une remise en cause de cet optimisme premier, il semble que les réflexions ces dernières années sur le distanciel formatif prônent un rééquilibrage et une réflexion accrue sur l’articulation entre « technologies » d’un côté et « pédagogie », « acteurs », « humain » de l’autre. Pourtant essentielles dans ce jeu de (ré)équilibrage didactique, les conceptions de la « technicité » et de l’ « humanité » sont rarement explicitées, dans les divers modèles de l'enseignement/apprentissage existants, notamment en FOAD : notre contribution en propose une problématisation d’inspiration phénoménologique-herméneutique, qui sort volontairement des réflexions contemporaines habituellement mobilisées en FOAD.

The main issue of this text is to try to understand open and distance learning (ODL) processes in the light of epistemological and philosophical reflections on what is a "human being", and what is a ""technique, and the relations between them. This double notional entry point is based on the following observation: after a phase of asomewhat naïve confidence in the didactic possibilities offered by NICTs for ODL, followed by a questioning of this initial optimism, it seems that the recent reflexions on distance learning have advocated a new balance, as well as deeper insights into the relationship between "technologies" on the one hand and "pedagogy", "actors", and "human" on the other.
Essential as they may be in this new phase, the conceptions of "technicity" and "humanity" are rarely made explicit and explored un depth : this article proposes a problematization of these notions anchored in a phenomenological-hermeneutic inspiration, which voluntarily diverges from the contemporary reflections usually mobilized in ODL.

Mots-clés :
Didactique des langues, Épistémologie, FOAD, Technicité, Humanité, Hermeneutics, Open and distance learning (ODL), Distance training, Human/technical, Phenomenology

---

1. Introduction[1]

L'enjeu de la réflexion est de donner à voir, en didactique des langues, comment peut se *comprendre* la formation ouverte et à distance (ou « FOAD ») à l'ère des traces et autres données numériques, via des réflexions épistémologiques et philosophiques sur l' « humain » et la « technique », qu'illustre par exemple le paradigme de « l'Homme-trace » (cf. les travaux de Galinon-Mélénec en 2017, par exemple ; Jeanneret, 2019) ou bien encore celui des humanités numériques (Mounier, 2018). Nous explicitons ainsi d'emblée, que ce soit dans le cas de la FOAD comme au sein de la didactique des langues plus largement, que la question de la technique, et de ses usages, est incontournable pour cette science humaine, que l'on a pu qualifiée de « carrefour ».

Ce choix de cette double entrée notionnelle part du constat qu'après une phase de croyance un peu naïve dans les possibilités didactiques qu'offraient alors les « NTIC » pour la FOAD, suivie d'une remise en cause de cet optimisme premier (avec notamment le développement de la thèse de la *« no significant difference* », cf. Russell, 1999), il semble que les réflexions ces dernières décennies sur le distanciel formatif prônent un rééquilibrage et une réflexion accrue sur l'articulation entre « technologies » d'un côté et « acteurs », « humain », « communauté » de l'autre, ce dont les crises sanitaires du covid-19 (et leurs palliatifs numériques) ont pu permettre de témoigner encore autrement. Pourtant essentielles dans ce jeu de (ré)équilibrage didactique, les conceptions de la « technicité » et de l' « humanité » sont rarement explicitées, sous l'angle de leurs enjeux : notre contribution en propose une problématisation d'inspiration phénoménologico-herméneutique (ou « PH »), qui sort volontairement des réflexions habituellement mobilisées en FOAD, souvent liées à des disciplines voisines (selon l'origine disciplinaire des auteurs), telles que les sciences du langage, les sciences de l'éducation ou les sciences de l'information et de la communication ou bien encore la sociologie ou la philosophie des techniques, entre autres.

Notre approche, davantage orientée sur le théorique plutôt que l'étude de cas, évitera le « faux débat » technophilie/technophobie (Breton, 2011), opposition classique (cf. les réflexions menées à la fin des années 50 en philosophie) et quelque peu « engluante » : ni technophobe, ni technophile, notre démarche est celle d'enseignants-chercheurs engagés dans la conception et la mise en oeuvre de FOAD en accord avec nos orientations scientifiques. En effet le terrain considéré ici est lié au développement de notre département, qui après l'ouverture d'un Master 1 à distance il y a une quinzaine d'années, a ouvert des formations de Master 2 il y a huit ans environ. Ces chantiers formatifs ont été étroitement articulés à des activités de recherche, et notamment à un projet de recherche-intervention financé par la Région Centre (mené en partenariat avec d'autres acteurs de la FOAD)[2].

Convaincus des potentialités de la FOAD pour des publics d'étudiants en didactique du Français Langue Etrangère (amenés, assez naturellement, à être « lointains »), notre engagement dans la conception de telles formations requiert de reposer un certain nombre de questions sur les références premières circulantes dans le champ (cf. un premier volet du texte), de même que sur les dispositifs didactiques qui sont utilisés avec par exemple les learning analytics (cf. un deuxième volet). En effet la didactique des langues est un domaine particulièrement propice aux modélisations théoriques de l'ens/app. en lien avec des méthodologies et dispositifs, dont un effet dommageable peut être de perdre de vue les diverses visions de l'humain ens./apprenant sous-jacentes (cf. déjà Berthoud, 19xx). Le numérique représente ici une opportunité pour reproposer, en alternative, une certaine *compréhension* du rapport humanité/technicité en FOAD, qui vise à esquisser un positionnement cohérent avec les héritages et évolutions dégagées (cf. un troisième volet). Ce faisant nous reviendrons, expérience d'intervention à l'appui, sur, par exemple : la persistance du débat humain/technique, sur le souci anthropologique qu'il exprime, sur le statut de la contextualisation (cf. les métadonnées) et l'interactivité, en partant notamment de références classiques du milieu du XXème siècle, comme Simondon (1958), Ellul (1954) et Heidegger (1954) dont les positions s'élaborent en pleine cybernétique triomphante.

2. L'humain et la technique[3] : revenir sur le sociotechnique ?

Le débat sur l'humain et la technique n'a rien de nouveau ni évidemment de propre à la FOAD, mais persiste malgré tout, tant il apparaît structurant au plan des représentations sociales et particulièrement scientifiques. Comment peut-on lire cette persistance ? On peut tenter de répondre à cette question en se demandant comment des références philosophiques clefs sont mobilisées par certains auteurs contemporains travaillant sur la FOAD (Rabardel, Linard, etc.) dont les travaux reçoivent un certain écho. Dans le cadre des réflexions philosophiques à prendre en compte, nous considérons Simondon (1958), Ellul (1954) et Heidegger (1954 all.) dont les positions s'élaborent à l'époque de la cybernétique triomphante. En SHS, Simondon est sans doute le plus souvent invoqué, suivi de Ellul, surtout connu et diffusé outre-Manche, puis de Heidegger dont le positionnement nous intéresse plus largement (cf. partie III)[4].

L'importance explicite du « sociotechnique » et concepts associés (cf. le « dispositif », l'« instrument », la « configuration », etc.) ne fait aucun doute en SHS, depuis la fin des années 80 (cf. les synthèses de Albero par exemple, où la technique apparait comme un fait de culture). Les références à la pensée continuiste de Simondon, notamment dans l'approche instrumentale que développe Rabardel (qui distingue par ailleurs entre approches technocentrée et anthropocentrée, pour tenter une articulation), peuvent ainsi se lire sous cet angle, même si ce dernier dit s'éloigner du premier. Et l'on retrouve encore ailleurs, par exemple dans les travaux de Linard, ce positionnement.

Les auteurs contemporains précédemment cités ont pour point commun de s'inscrire dans une approche socio-constructiviste, ce qui est souvent le cas de ceux qui se réfèrent aussi à Simondon, ou Ellul en particulier. Ce dernier dénonce le technicisme d'une société devenue, avec l'informatique, technicienne, et, avec lui, le mythe du progrès (que par contre Simondon n'envisage pas sous l'angle de dérives technocentriques sacralisatrices). Peu cité, on le retrouve en sciences de l'information et de la communication, avec notamment Gobert (2011), qui propose par ailleurs une intéressante perspective interculturelle.

Les thèses sur la technique de Ellul, et surtout de Heidegger (qui intéresse notre optique PH, cf. Partie III), ont été régulièrement qualifiées - de manière simpliste - de pessimistes (Jézéquel, 2010). Allant bien au-delà d'une simple conception instrumentale de la technique, et de sa critique, Heidegger (1973 : 9-48), qualifie l'essence de la technique moderne (en ce qu'elle est fondée sur la science *« moderne, exacte, de la nature »*) d'arraisonnement[5], ce qui lui apparaît comme le « péril suprême ». Ainsi le contrôle (illusoire) que cherche à exercer l'homme est contraire à une démarche d'appropriation transformatrice pour soi, les autres et le monde permettant *« l'avènement (Ereignis) de la vérité ».* Mais le danger que représente l'essence de la technique ainsi expériencée par l'homme n'est pas inéluctable si celui-ci *« aper[çoi]t ce qui dans la technique est essentiel, au lieu de [se] laisser fasciner par les choses techniques. Aussi longtemps qu'[il se] représent[e] la technique comme un instrument, [il] rest[e] pris dans la volonté de la maîtriser. [Il] pass[e] à côté de l'essence de la technique »* et s'en trouve prisonnier. Pour ce faire, Heidegger voit dans *« la chose poétique »* qui *« régit tout l'art du beau »* un dévoilement pro-ducteur d'*Ereignis*.

Si, concernant ces divers apports philosophiques, Linard (1996) en déduisait, dans un vœu incantatoire, qu'il était important que l'éducation prenne en charge la « question de la technique », Albero poursuit la réflexion plus largement. Mais il s'agit alors pour elle d'observer que :

> *« Rapportées aux situations d'éducation et de formation, elles [les analyses notamment philosophiques qu'elle rappelle] éclairent quelques-unes des raisons pour lesquelles, dans ce domaine plus qu'ailleurs, l'usage des technologies contemporaines soulève tant de controverses et de difficultés. Si l'efficacité instrumentale est régulièrement analysée de manière favorable dans les secteurs sociaux tels que l'éducation et la formation en revanche on ne peut que constater qu'elle produit autant de problèmes qu'elle aide à en résoudre[note] » (Albero, 2010a : 7).*

et il s'agit donc - étonnamment sommes-nous tentés de dire (étant donné les limites pointées par l'auteure en matière d'optique instrumentale) - de se tourner vers des travaux transdisciplinaires (principalement en psychologie, avec Rabardel, etc. ; en sociologie avec Breton, etc. ; en sciences de l'information et de la communication, à la suite de Perriault, etc.), et donc in fine de rester fidèle à l'orientation SHS, alors même

que sa prise en compte des apports philosophiques heideggeriens aurait pu (peut-être ?) contribuer à la rénovation des SDE, qu'elle appelle pourtant de ses vœux.

A l'inverse de la position que nous exprimons, en empruntant la voie PH dont relève Heidegger (cf. partie III), il est important de souligner chez Albero (2010a : 9, 17 ; 2010b : 12), la perspective toute pragmatiste, ou historiquement pragmato-cybernétique, qui est la sienne, et qui apparaît en pleine lumière comme parfaitement cohérente avec une optique « sociotechnique » telle que rappelée supra.

Notre réflexion, dans le cadre du projet FaDA, a été d'envisager en quoi l'héritage PH, déjà fortement intégré aux problématiques sociolinguistiques et plus largement SDL par Robillard (depuis ses premiers travaux dans les années 90, qui mettaient alors à profit la notion de « chaos », sur le plan épistémologique ; par exemple Robillard, 1995), pouvait permettre de revenir autrement sur la problématisation SHS du sociotechnique. Un des enjeux de cet autre regard est d'éclairer philosophiquement une réflexion didactique concernant spécifiquement les FOAD - éclairage nécessaire si l'on regarde maintenant de plus près l'opposition circulante dans le champ didactique entre l'« humain » et la « technique » qui, insuffisamment problématisée, donne lieu à des mises en œuvre quelque peu paradoxales.

3. Quels recours pour des dispositifs FOAD moins technocentrés ? Paradoxes de quelques propositions sociotechniques existantes autour de la contextualisation et de l'interactivité

Quelles sont les alternatives proposées au technocentrisme et comment se concrétise, dans une optique classique du sociotechnique, le *« recentrage sur l'humain/les acteurs »* en FOAD dont parlait par exemple Endrizzidans sa synthèse des travaux scientifiques sur la FOAD dans l'enseignement supérieur ?

Une meilleure contextualisation des pratiques étudiantes et le développement de l'interactivité (interaction, collaboration) sont fréquemment présentés comme des solutions didactiques[6] opérant un recentrage sur les acteurs. Mais ces solutions sont-elles réellement exemptes de tendances technicisantes ? Ne donnent-elles pas à réfléchir sur la conception du « sociotechnique » en SHS ?

3.1. Contextualiser les pratiques étudiantes en FOAD : un recentrage sur l'humain ?

Prenons l'exemple, emblématique, des *learning analytics* (*LA* désormais), qui selon

Endrizzi *« font l'objet d'un grand intérêt dans cette perspective de recentrage sur l'humain »* (2012). Il s'agit de procédés de contextualisation « quantitatifs-qualitatifs » s'attachant au traçage des actions/interactions des apprenants - traçage grandement facilité par la nature même des dispositifs FOAD. La recherche sur ces procédés se développe surtout – pour le moment - dans le monde anglo-saxon, l'idée étant de favoriser l'apprentissage et les échanges au sein des dispositifs FOAD par un meilleur traçage/évaluation des activités des apprenants :

"Analytics is an umbrella term for the use of data, statistical analysis, and explanatory and predictive models to gain insights and act on complex issues. [...]. [LA are defined as] the measurement, collection, analysis and reporting of data about learners and their contexts, for purposes of understanding and optimizing learning and the environments in which it occurs" (Brown, 2012 : 1).

Cette approche nous semble emblématique de certaines tendances en FOAD visant la prédictibilité des conduites étudiantes (*« predictive models »*) en s'appuyant sur les moyens techniques de contextualisation du travail estudiantin en distanciel. Et c'est ici que nous interrogeons le bien-fondé d'une telle visée : l'ambition finale des *LA* est de permettre une meilleure gestion du travail étudiant en produisant des réponses pédagogiques « automatiques » et « semi-automatiques », à partir de l'analyse des traces que l'étudiant aura laissées, ceci dans le but (louable) d'orienter son travail et d'éviter son « décrochage » (idem : 4-5). Néanmoins, l'ambition de rendre prédictibles les étudiants va ici tellement loin que l'on peut légitimement s'interroger sur la conception de l'humain et de sa diversité qui la sous-tend (cf. partie III).

3.2. Interactivité : développement des interactions et de la collaboration

Deuxième tendance marquante de l'humanisation des FOAD : les approches interactionnelles et actionnelles (approches communicatives, pédagogies actives : *social learning, lifewide learning*) qui se basent sur l'idée que plus on augmente les échanges (interactions, collaborations, co-actions, projets communs, etc.) plus l'apprentissage serait efficace[7] et « humanisé »[8] : l'étudiant n'est pas seul devant et avec la machine, il interagit, collabore, co-agit avec d'autres « humains ».

Et si, paradoxalement, cette idée de « tout interaction » (expression que Coste (2002 : 277) emploie à propos du courant communicatif) recouvrait une dynamique beaucoup moins « humanisante » / « altéritaire » qu'il n'y parait ? C'est tout l'intérêt de l'analyse des sociologues de l'information-communication Breton (2000, 2011) et Lafontaine (2004) sur le paradigme communicationnel/cybernétique que de poser cette question. En effet, ce qui ressort de leurs travaux, c'est que la communication *en soi* n'est pas gage d'humanisation, car elle peut être conçue – de manière très techniciste - comme l'essence même de l'homme : si l'on rejoint leur analyse, l'idée que l'humain est

réductible à la somme de ses interactions (donc dans une extériorité totale) remet profondément en cause une conception (ancienne) de l'humain constitué d'une inaliénable intériorité - donc en partie imprédictible, car non intégralement transparent (cf. partie III).

Il y aurait donc un paradoxe, couplé d'une tentante commodité, à prôner l'interaction / l'interactivité comme gage d'humanisation des formations (FOAD ou pas d'ailleurs).

3.3. Conclusion partielle

Les dispositifs didactiques, prônant comme voies pour une plus grande humanisation des FOAD la contextualisation et le développement de l'interactivité (cf. aussi Pierozak, Castellotti, Robillard, 2016), se basent donc sur l'idée que ces principes seraient gages « en eux-mêmes » de « plus d'humain » (sans jamais problématiser ce dernier terme), gages d'une centration accrue sur l'apprenant et corollairement d'une relativisation d'un certain technicisme ambiant dans le domaine. On l'aura compris, notre propos est d'argumenter que ce postulat est peut-être à relativiser, et que même si les solutions didactiques que nous venons d'évoquer sont toujours pavées de bonnes intentions (les *LA* ont par exemple pour but d'éviter les décrochages en FOAD), cela ne doit pas empêcher d'en interroger les fondements épistémologiques. Néanmoins, pour ne pas tomber dans un trop manichéen couplage entre bonnes intentions et mauvaises solutions, il nous faut maintenant étayer épistémologiquement notre propos. Cela passe nécessairement par l'exposé de la conception de l'humain qui nous semble défendable, et que nous essayons donc de prendre en compte didactiquement dans nos FOAD à l'Université de Tours ; ainsi que in fine (et au-delà du simple cadre du présent article) par une réflexion sur le « sociotechnique » dans une optique non plus SHS mais PH, qui réinterroge nécessairement et singulièrement ce qu'est l'humain, mais aussi le social en plus de la technique et, évidemment, des relations entre ces trois éléments.

4. Comprendre autrement[9] « humanité » et « technicité »

Il est clair maintenant que les questions qui suscitent les considérations tenues plus haut sont épistémologiques, et liées à la problématisation de la notion d'humanité (ce qui fait qu'un être est humain) indissociable de la socialité.

Les courants autres qu'herméneutiques en sciences humaines (positivismes, pragmatismes, « pensée complexe », courants influencés par la philosophie analytique…) s'intéressent peu à cette problématisation, soit parce qu'ils considèrent que cela fait partie des questions insolubles qu'il faut cesser de poser, soit parce qu'ils considèrent que cette problématisation surgira de travaux empiriques. La seconde

proposition est partiellement fausse : si les chercheurs s'inspirant des formes de pragmatisme diffèrent la problématisation, les inspirateurs de ces courants, eux, y ont répondu : aussi bien chez Ch. S. Peirce que chez G.H. Mead, ou plus tardivement, lors de la greffe cybernétique (Palo Alto) par exemple, on peut reconstituer cela. Inspirée par Ch. Darwin (celui de *The Expression of the Emotions in Man and Animals* en 1872) et le behaviourisme (celui de J.B. Watson), ces conceptions combattent toute forme d' « intériorité » chez l'homme, parce que cela ne peut donner prise à des démarches « scientifiques » au sens restrictif du terme. Elles se fondent sur des conceptions « échangistes » de l'humain : il serait une entité capable d'échanger de l'information et de la traiter. Ainsi chez G.H. Mead, le sens est fourni par la réaction (« response ») des autres, et est donc toujours collectivement interprétable. Comme le résume J.P. Cometti (2010, 295) : « comme l'aurait dit Musil, « l'esprit n'a pas d'esprit », ou, comme l'affirme Louis Quéré, *« le self n'est pas l'esprit »* mais *« seuls les selves sont capables de cognition »* [Céfaï et Quéré, 2006, « Présentation de Mead [1934] », *L'esprit, le soi et la société*, PUF] (295). Pour ces courants, il y a forte congruence entre « humanité » et « technologie » puisque, comme l'argumente C. Lafontaine (2004), on passe de la pensée machine (humanité pragmato-cybernétique) aux machines à penser avec l'informatique en réseaux : on n'a évidemment aucun mal à imaginer la compatibilité entre humain et machine, si l'on a au préalable calqué l'humain sur la machine.

En revanche, si l'on part de présupposés fondés par les courants PH, notamment chez M. Heidegger, le sens est conçu différemment. Et d'éventuelles modélisations subséquentes ne peuvent que faire douter de leur pertinence.

> *« Nous adhérons à la thèse de Paul Ricœur, qui énonce qu'il revient précisément à Heidegger d'avoir placé la question de l'interprétation sur le terrain ontologique, et de lui avoir donné ainsi un fondement : « [avec Heidegger] une question nouvelle se fait jour ; au lieu de demander : comment savons-nous ? On demandera : quel est le mode d'être de cet être qui n'existe qu'en comprenant ? » (Du texte à l'action. Essai d'herméneutique, p. 88) (Botet, 1997, 494)*

Dans ces courants, l'interprétation fonde l'être humain, et ce processus est conçu dans une histoire qui alimente des projections dans l'avenir, inconnu par définition, avec des autres, autres aussi, par définition. Pour ce qui nous importe ici, la différence majeure entre les courants pragmato-cybernétiques (désormais PC) et PH est que, pour les PC on peut être différents, tout en finissant par comprendre de manière identique (le *happy end* est programmé) puisque le sens est par définition collectif et « public » ; pour les PH, en revanche, comprendre et être sont deux faces du même problème, si bien que l'on ne peut pas être différents et comprendre sans difficulté (cf. antérieurement à Heidegger, Schleiermacher) : chaque groupe, chaque être peut avoir une façon de comprendre différente, parce qu'il n'est pas entièrement perméable au collectif.

La diversité, l'altérité sont donc la base du comprendre et de l'être humain. On vit, parce qu'on est sans cesse interpellé par la nécessité de comprendre, ce qui nous transforme en permanence.

Un certain nombre de notions prennent donc une coloration différente selon les courants. Ainsi, les *« ratés de la communication »* sont simplement l'amorce d'une communication, qui ne peut que commencer ainsi : ils ne sont « ratés » que d'un point de vue considérant la communication comme d'abord instrumentale (cf. partie I pour la référence à « instrument » également) ce qui est l'un des postulats des courants PC. Pour les PH, comprendre, dans l'activité de communiquer, est indissociable de l'être au monde. De même le « contexte » est économisé dans une perspective PH, puisque les courants PH font l'hypothèse (Robillard, 2012) que le sens n'émerge qu'à partir d'un être au monde qui intègre le maximum d'éléments, y compris l'histoire lointaine, et la projection dans l'avenir. Le « contexte » n'a de sens que dans une perspective qui privilégie les langages et autres traces (cf. partie II et les *learning analytics* en particulier), en considérant qu'ils « embrayent » sur un contexte, second : si l'on part du contexte, en considérant que les signes langagiers peuvent fort bien ne jouer qu'un rôle mineur, signes langagiers et signes de contexte sont sur le même plan. Quant à l'incompréhension, elle n'est pas plus forte en situation interculturelle que dans un autre type : on l'appelle parfois « interculturelle » quand on a intérêt à mobiliser ce cadre, pour la justifier.

On comprendra sans peine en quoi cette optique est susceptible d'être un ferment particulièrement instabilisant en didactique des langues. Loin de favoriser une nouvelle fois un "éclectisme méthodologique" (Puren, 1994 [2013]), en matière de FOAD, cela rend saillant les hypothèques que constitue toute modélisation-méthodologie et devrait encourager à renverser la logique, en partant prioritairement d'une réflexion sur le rapport entre technicité et humanité, comme ce texte tente de s'y employer.

5. Bibliographie

Albero, B., (2010a), « Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques », in G. Leclercq et R. Varga (éds) : *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris : Hermès / Lavoisier, pp. 38-69.

Albero, B., (2010b), « Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action », *Education et Didactique*, (4)1, pp. 7-24 [En ligne sur Edutice].

Albero, B., (2004), « Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté », *Savoirs*, 2004/2 n° 5, p. 9-69 [En ligne] http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-2-page-9.htm

Albero, B., Thibault, F., (2009), « La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 169, pp. 53-66 [en ligne sur edutice].

Anderson, P., (2002), « 'Nous avons les moyens de vous faire parler' … ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues », *Semen*, 14, [En ligne]

http://semen.revues.org/2537
Babich, B., (2010), « Education and Exemplars : On Learning to Doubt the Overman », in P. Fairfield, ed., *Education, Dialogue and Hermeneutics*, London / New York, Continuum Publishing Corporation, pp. 125-149.
Berthoud, A.-C.,1994, "A la recherche du sujet-apprenant", *Babylonia* n°3, pp. 7-13.
Botet, Serge, (1997), *Langue, langage et stratégies linguistiques chez Heidegger*, Peter Lang, Coll.Contacts, *Etudes et documents* 36
Breton, P., (2000), *Le culte de l'Internet. Une menace pour le lien social ?*, Paris : La Découverte.
Breton, P., (2011) [1992], *L'utopie de la communication. Le mythe du 'village planétaire'*, Paris : La découverte.
Brown, M., (2012), "Learning Analytics : Moving from Concept to Practice", EDUCAUSE Learning Initiative. [En ligne] http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELIB1203.pdf
Cometti, Jean-Pierre, (2010), *Qu'est-ce que le pragmatisme ?*, Gallimard.
Coste, D., (2002), « Des usages pragmatiques à l'action et de l'acquisition à l'appropriation », dans Cicurel, F. et Véronique, D. (coord.), Discours, action et appropriation des langues, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, pp. 273-282.
Debono, M., (2013), « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives », dans Castellotti, V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes, pp. 423-447.
Debono, M. (2016), « Que fait l'innovation à la didactique des langues ? Éléments d'histoire notionnelle pour une réflexion (très) actuelle », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, nº 57, pp. 29-51. URL : https://journals.openedition.org/dhfles/4366
Debono, M. (2018), « Corpus didactiques : enjeux du traitement des 'traces' numériques dans l'enseignement distanciel (des langues) », dans Pierozak, I., Debono, M., Feussi, V., Huver, E. (dir.), *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrances*, Limoges : Éditions Lambert-Lucas, pp. 121-134.
Debono, M., (2020), *La question de la technique en didactique des langues et en sociolinguistique (francophones)*, HDR, Université Grenoble Alpes, 269 p.
Ellul, J., (1990) [1954], *La Technique ou l'Enjeu du siècle*, Paris, Economica.
Endrizzi, L., (2012), « Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités », *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°78. [En ligne] http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=78&lang=fr
Galinon-Mélénec, B., (2017), *L'Homme-Trace : Des traces du corps au corps-trace*, Paris, CNRS Editions.
Gobert, T., (2011), « Du lien social aux liens sociaux, TIC et interculturalité en contextes multiculturels », *Tic et construction du lien social dans la multiculturalité*, Barcelone : Ticemed 2011.
Heidegger, M., (1973) [1953, éd. all. ; 1958, trad. fr.], « La question de la technique », in *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, pp. 9-48.
Huver, E., Pierozak, I., (2019), « Qualité des formations en DDdL à l'ère du numérique. Une étude de cas de FOAD universitaire », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 193, no. 1, pp. 9-24 [https://www.cairn.info/revue-ela-2019-1-page-9.htm]

Jeanneret, Y., (2019), *La fabrique de la trace,* Iste éditions.
Jézéquel, J.-P., (2010), « Jacques Ellul ou l'impasse de la technique », *Revue du MAUSS permanente*, 6 décembre 2010 [En ligne] http://www.journaldumauss.net/spip.php?article743.
Lafontaine, C., (2004), *L'empire cybernétique. Des machines à penser à la pensée machine*, Seuil.
Linard, M., (2002), « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », *Education permanente* n°152 2002-3, pp. 143-155.
Linard, M., (1996), *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, Editions L'Harmattan
Mounier, P., (2018), *Les humanités numériques : Une histoire critique*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
Pierozak, I., éd, (2011), *Du « terrain » à la relation : expériences de l'internet et questionnements méthodologiques*, *Cahiers de linguistique - Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française,* 147 p.
Pierozak I., Castellotti, V., Robillard (de), D., (2016), « De quelques impensés dans le distanciel formatif : « distance », « interaction », « contextualisation » », dans Ollivier, Gaillat, Puren, coord., avec la participation de Raynal-Astier*, Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*, Paris, Archives contemporaines, pp. 49-62.
Pierozak, I., (2018a), *Au coeur de la sociolinguistique et de la didactique des langues, comprendre, expliciter, s'approprier*, HDR, Université de Tours, 248 p.
Pierozak, I., (2018b), « Le numérique à grande échelle, à partir d'un point de vue didactique », in Pierozak I., Debono M., Feussi V., Huver E., éds, 2018, *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrances*, Lambert Lucas Editions, pp. 71-92.
Porquet, J.-L., (2012), « Ellul l'avait bien dit », in Ellul, J., 2012 [1977], *Le Système technicien*, Paris, cherche midi édition.
Puren, Christian (1994 réed. 2013), *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme,Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 3e édition 2013 :* édition électronique disponible sur www.christianpuren.com.
Rabardel, P., (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Colin.
Robillard (de), D., (2012), « Diversité, sens : enjeux », dans : Debono, M., et Goï, C. (dirs.) (2012), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes.
Robillard (de), D., (1995), « Lexicographie variationiste, linguistique, sociolinguistique : antagonisme ou complémentarité ? prédictibilité, aléatoire ou chaos ? », in Francard M. et Latin D. éds, *Le régionalisme lexical*. De Boeck / AUPELF-UREF. pp. 185 – 202.
Russell, T., (1999), *The no-significant-difference phenomenon*, Chapel Hill, NC : Office of Instructional Telecommunications, North Carolina State University.
Simondon, G., (1989) [1958], *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier.

6. Notes

Nota bene : L'ordre de signature des auteurs s'est construit dans le cadre d'un travail commun plus largement mené au sein de l'équipe de recherche DYNADIV (EA 4428) et pour lequel une alternance a été envisagée à des fins d'équilibre entre les contributeurs. Dans le présent texte, après co-élaboration, la première partie a principalement été rédigée par I. Pierozak, la deuxième par M. Debono et la troisième par D. de Robillard.

[1] En préalable, le lecteur doit être averti que ce texte présente une réflexion condensée, avec les avantages et inconvénients du genre. Il s'inscrit en fait dans une réflexion de plus grande ampleur, que nous menons depuis plusieurs années déjà au sein de l'équipe de recherche. Des renvois à nos travaux antérieurs sont donc utiles (Debono, 2013, 2016, 2018, 2020 ; Pierozak, 2011, 2018a et b ; Robillard, 2012) ; et en ce qui concerne les expériences de terrains, qui sous-tendent cette réflexion, cf. Huver et Pierozak (2019).

[2] Projet régional sur 3 ans (2013-2016), intitulé Faire de la Distance un Atout : Constructions Qualitatives du Formatif Distanciel reposant sur divers types de FOAD (selon les institutions (non) académiques, les publics adultes, et les objectifs formatifs considérés).

[3] Ce terme renvoie aux œuvres philosophiques citées ici, et pourrait être mis en concurrence avec « technologie ». Pour ce débat complexe, cf. Albelro (2004).

[4] Sans surprise, il en va autrement chez les philosophes, en particulier herméneutes (cf. par exemple B. Babich, 2010).

[5] L'arraisonnement « est le mode suivant lequel le réel se dévoile comme fonds [ou stock, selon une conception utilitariste de la nature] ». Il « voile » (pourrait-on dire) toute possibilité ultérieure d'accès à la vérité.

[6] Notons au passage que l'opposition – rencontrée à plusieurs reprises dans nos lectures sur les FOAD - entre solutions didactiques et techniques nous semble pour le moins sujette à caution : comme si la didactique ne pouvait tomber dans le technicisme ?

[7] Parmi les rares nuances apportées à cette vision de l'apprentissage, signalons, en didactique des langues, la critique des approches communicatives par P. Anderson, 2002.

[8] Pour prendre un exemple en didactique des langues, cf. l'intitulé du réseau « Echanger Pour Apprendre en Ligne » et l'idée implicite que l'échange doit être le principal moteur de l'apprentissage.

[9] Il serait très long d'expliciter comment travailler sur les langues, en s'inscrivant dans les sciences du langage, peut inviter tout particulièrement à considérer autrement ces notions, ici entre guillemets. Le paragraphe qui suit en donnera un aperçu, les termes de « langage » (dans un sens non techniciste, mais poïetique) et « humanité », dans une phénoménologie herméneutique, étant indissociés

[9] Il serait très long d'expliciter comment travailler sur les langues, en s'inscrivant dans les sciences du langage, peut inviter tout particulièrement à considérer autrement ces notions, ici entre guillemets. Le paragraphe qui suit en donnera un aperçu, les termes

de « langage » (dans un sens non techniciste, mais poïetique) et « humanité », dans une phénoménologie herméneutique, étant indissociés