

Enjeux actuels en recherche et numérique

Entretien avec Brigitte Albero

Alain Stockless
Université du Québec à Montréal
stockless.alain@uqam.ca

Brigitte Albero est professeure à l'Université Renne 2 et membre du centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD, EA 3875). Actuellement, ses travaux de recherche portent sur l'étayage en sciences humaines et sociales et l'articulation de trois conceptualisations - dispositif de formation, instrumentation des apprentissages, configuration d'activités - sur un *continuum* entre instruction et autonomie. Son implication à soutenir des recherches, et ce, autant auprès d'étudiants que dans des projets financés l'a amenée à réfléchir sur les enjeux actuels de la recherche sur le numérique. Dans le cadre de ce premier numéro de la revue *Médiations et Médiatisations*, nous avons eu le plaisir de nous entretenir avec elle pour recueillir son avis à propos des recherches produites sur le numérique. Nous profitons de cette occasion pour mieux comprendre ce domaine d'investigation et pour éventuellement orienter un ensemble de travaux. Nous la remercions chaleureusement pour ce partage.

ALAIN STOCKLESS : *Quels sont les principaux enjeux actuels de la recherche sur le numérique en éducation ?*

BRIGITTE ALBERO : Les recherches qui s'intéressent aux champs de pratiques, en particulier dans le domaine du numérique, tendent généralement à porter leur attention d'abord à l'actualité, à ce qui apparaît plus récent ou en train d'émerger. Or dans ce secteur, comme partout ailleurs, connaissances, sémantiques, capacité d'analyse critique résultent de genèses, de généalogies, de filiations qui offrent autant d'ancrages, de jalons, de points de repères ou d'exemples mais aussi de raisons d'être plus modeste(s) : rien n'y est jamais totalement *nouveau*... Les artefacts, les langages, les cultures changent tout au long de l'histoire de l'humanité mais les questions de fond demeurent... Un premier enjeu me paraît donc relever du caractère indispensable d'une recherche à fonction patrimoniale à propos des productions du champ de pratiques (innovations, dispositifs, pédagogies, etc.) mais aussi du champ de recherche (travaux marquants, résultats majeurs, controverses, etc.).

Par ailleurs, si diverses disciplines visent, dans ce domaine, à produire des connaissances valides qui permettent de comprendre et d'expliquer les réalités de l'activité instrumentée et pas seulement ses potentiels, il est indispensable de formuler des questionnements à bonne distance des croyances, de la fluctuation des modes et des injonctions de financeurs pressés. En quoi, par exemple, les instruments facilitent-ils effectivement ou perturbent-ils l'activité humaine (apprendre, éduquer, former, enseigner, administrer, etc.) ? En quoi apportent-ils un *plus*, changent-ils ou font-ils disparaître certaines *manières de faire* (problématiser, analyser, conceptualiser, mémoriser, interrelier, interagir, créer, etc.) indispensables au développement humain ?

Sur un plan plus épistémologique, déconstruire rigoureusement les positionnements d'enquêtes qui multiplient les « études d'*impact* » et les « mesures d'*effets* » (toujours positifs au demeurant) permettrait de différencier la recherche du domaine de la production d'un cabinet d'audit. Elle conduirait alors à majorer l'explicitation théorique et méthodologique pour accroître sa capacité de cumulativité avec la production de synthèses susceptibles d'être validées en *science* et de formuler les conséquences pragmatiques qu'il serait alors possible d'en tirer.

Au plan axiologique, il s'agirait d'éclairer sur des bases ainsi plus solides ce que les artefacts apportent ou font subir à l'activité humaine et au vivant en général pour mettre en évidence ce en quoi ils majorent, font obstacle ou menacent le *bien commun*. Il devrait y avoir moyen de produire une recherche scientifique de qualité, indépendante des lobbies technologiques et soucieuse de proposer des préconisations n'allant pas seulement dans le sens des technologies et de leurs usages mais se centrant davantage sur l'intérêt du développement humain.

ALAIN STOCKLESS : *Est-ce que le numérique en éducation peut être considéré comment un champ à part entière ?*

BRIGITTE ALBERO : Tout dépend de ce que l'on entend par *champ*. Au sens de l'usage notionnel courant de domaine thématique de recherche et d'action, cela fonctionne. Si on l'entend au sens conceptualisé par P. Bourdieu, cela fonctionne aussi mais dans un registre plus sociologique qui fournit des clefs de compréhension pour nombre de situations dans la mesure où ce chercheur définit le champ comme un espace social qui, tout en dépendant d'un autre espace plus global, se structure selon ses règles propres, avec des acteurs occupant des positions et des statuts qui relèvent de rapports d'influence, de force et/ou de pouvoir en lien avec un environnement particulier. De ce point de vue, le *champ* est un microcosme dans un macrocosme, comportant ses propres normes, ses codes et ses langages, ses systèmes d'interactions, ses formes de reconnaissance et de connivence, mais aussi ses modes de domination et de conflit. Chaque individu y occupe une place et une position, exerce une influence et lutte pour s'approprier, conserver ou redéfinir un capital économique, culturel, social.

Même si cela est éclairant et juste, il me semble scientifiquement plus stimulant de l'imaginer, comme le faisait A-G. Haudricourt, comme une *discipline* car cela change totalement la conception de la recherche qui s'y produit. Ce qui me paraît fondamental (et subversif d'une certaine manière), c'est que, pour cet anthropologue, comme pour d'autres auteurs (Mauss, Gilles, Mumfort, Roqueplo, Linard, etc.), la technologie, au sens de *tecnè-logos*, est d'abord et avant tout une *science humaine*... Nous ne sommes plus du tout dans le même registre d'analyse et cela modifie la pensée des possibles.

ALAIN STOCKLESS : *Est-ce qu'un positionnement épistémologique du numérique en éducation est à ce jour suffisamment bien défini ?*

BRIGITTE ALBERO : Absolument pas ! Les positionnements de recherche (épistémo-théoriques, méthodologiques) concernant le rapport entre connaissance, action et finalités de la recherche dans le domaine sont extrêmement divers, voire opposés. En 2004, j'ai produit une note de synthèse sur ce sujet dans la revue *Savoirs* (accessible en ligne). Sauf à actualiser la liste des travaux et à l'internationaliser davantage, je n'en changerais pas la structure des arguments bien que près de quinze ans soient passés... Dans d'autres travaux (Albero, 2010, plusieurs publications accessibles en ligne), j'ai montré que nombre de chercheurs avaient pourtant posé les bases d'une approche scientifique des technologies qui relevait du même paradigme (plus anthropocentré que technocentré et situé en sciences humaines et sociales) pour aborder l'étude du rapport des humains à leurs artefacts. Visiblement, ces propositions n'ont pas fait école... Trop ambitieuses ? Trop savantes ? Dérangeantes parce qu'à contre-courant des tendances actuelles ? Mais, cela peut changer... (grand sourire).

ALAIN STOCKLESS : *Quelle(s) posture(s) la nouvelle revue internationale sur le numérique Médiations et Médiatisations peut-elle mettre en avant pour soutenir une recherche de qualité sur le numérique en éducation ?*

BRIGITTE ALBERO : Il me semble urgent et fondamental de sortir des rapports d'études et d'expertise qui passent pour des rapports d'enquête empirique afin de donner une place aux recherches de fond : épistémologiques, théoriques, méthodologiques, longitudinales, comparatives, philosophiques, anthropologiques, historiques, économiques, etc. Autrement dit, une recherche qui interroge ce que les artefacts modifient, font évoluer, changent dans l'activité humaine.

Il faut donc sortir des préconisations qui vont dans le sens des modes, des stéréotypes ou des intérêts des financeurs pour proposer des analyses théoriquement et empiriquement étayées, prêtes à courir le risque de la position *critique* juste parce qu'elles visent à rendre compte de ce qu'est l'activité humaine dans sa réalité ordinaire et non de l'image qu'en donnent les promesses fondées sur des potentiels techniques désolidarisés de leur dimension humaine ou encore des impératifs industriels du moment.

Une revue internationale dans le domaine pourrait donc offrir un espace de publication à une recherche plus instruite et plus laborieuse qui ne trouve aujourd'hui ni financements ni audience alors même qu'elle est fondamentale. L'existence d'un lieu stable et repéré de publication pourrait encourager les chercheurs à s'adonner, de temps à autre, entre deux contrats alimentaires, à ce qui fait leur *cœur de métier*... (grand sourire).

ALAIN STOCKLESS : *Dans quelle mesure les enjeux relatifs à la médiation et la médiatisation vous semblent-ils varier selon le mode d'enseignement (présence/distance) et l'âge ou les types (FI/FC) d'apprenants ?*

BRIGITTE ALBERO : Il y a quelques années avec un collègue allemand A. Kaiser (publication accessible en ligne), nous avons pu vérifier que le rapport médiation/médiatisation jouait moins sur ces aspects que sur la capacité des publics à assumer un apprentissage autonome. Les chiffres que nous avons trouvés sont très instructifs dans leurs conséquences, même si dans leur forme ils relèvent d'une courbe de Gauss assez classique (ils ont été confirmés par des études ultérieures sur une diversité de terrains) : un faible pourcentage d'apprenants (moins de 20%) s'en tireront toujours, quelle que soit la modalité de formation (ce sont les autonomes, résilients, motivés, indifférents aux modalités car fixés sur leur projet, leurs objectifs, leurs intentions) ; la plupart (environ 60%) ne s'en tireront que s'ils sont soutenus, aidés, accompagnés, encouragés (ils ont des capacités mais n'ont pas tout à fait confiance en eux ou craignent les situations de solitude dans l'étude) ; un faible pourcentage (moins de 20%) relève d'un accompagnement très important (tutorat individuel, personnalisation des apprentissages) sans lequel ils se découragent et se détournent de la formation.

Or, la plupart des systèmes de formation s'adresse au premier groupe, en soutenant plus ou moins le second et en abandonnant le troisième. La question qui se pose est alors de savoir de quelle manière la formation peut *instrumenter* non pas l'activité des enseignants, mais celles des apprenants selon une finalité d'autonomisation. D'autres études m'ont conduit à identifier *sept dimensions* diversement traitées d'*instrumentation des apprentissages* : *informationnelle, technique, méthodologique, cognitive métacognitive, sociale, psycho-affective* (publications accessibles en ligne). Les prendre en compte permet à la fois d'enquêter dans une perspective de recherche et d'ajuster les stratégies d'action lors de la conception des environnements de formation. Ces sept dimensions permettent de comprendre pourquoi il est nécessaire d'intégrer dans toute démarche de *médiatisation* une dimension réfléchie et élaborée de *médiation*, à condition de ne pas les confondre. En ceci, la différenciation radicale proposée par M. Linard en 1989 a le mérite de la clarté : la première relève de la transcription ou traduction technique d'un support à un autre compte-tenu des spécificités de chacun ; la seconde consiste en l'accompagnement de la compréhension et de la réussite des apprenants dans de tels environnements ou ailleurs.

ALAIN STOCKLESS : Où en est le développement de la formation à distance en France ? Quels sont les défis rencontrés ? Comment envisagez-vous son devenir ?

BRIGITTE ALBERO : Comme partout dans le monde, la formation à distance en France est porteuse d'un très grand potentiel, mais à certaines conditions : déconstruire de manière durable les stéréotypes ; renoncer au mythe de l'économie d'échelle ; débloquer des budgets plus importants pour le temps de travail que pour les équipements ; modifier les modes de calcul du temps de travail pour les intervenants ; former des équipes multi-catégorielles et assouplir les normes de fonctionnement dans l'espace de travail ; favoriser l'hybridation avec des regroupements organisés sur des sites au plus près des publics inscrits ; etc.

Autant dire qu'il y a du travail à la fois pour les chercheurs désireux d'apporter un éclairage sur les réalités multiples de cette activité et pour les acteurs soucieux de faire évoluer les représentations et les pratiques des décideurs prompts à imaginer des formations à distance performantes sans débloquer pour autant les moyens nécessaires pour les faire exister.

En France, la formation à distance (FAD) a toujours été, dans l'imaginaire collectif, la *voie par défaut* vis-à-vis d'une *voie royale* passant, en présentiel, de préférence par les grandes écoles. Comme dans de nombreux autres pays, elle permet pourtant à une diversité de publics d'accéder à des études et à des formations qui, sans elle, en seraient privés. Malgré ces avantages, les besoins de formation en constante augmentation et le potentiel considérable du numérique, la FAD se développe peu dans les institutions publiques. Cela apporte, me semble-t-il, des indices à l'hypothèse qui consiste à penser que le passage du présentiel à la distance (même hybride) relève davantage d'un changement de *culture de travail* que de l'implantation d'équipements techniques. Ce changement concerne autant les décideurs, les administrateurs que les enseignants, les ingénieurs de formation et les ingénieurs techno-pédagogiques qui, soit dit en passant, sont très peu nombreux dans l'université française au regard des besoins.

La formation à distance est un ensemble qui se conçoit, s'organise et se vit comme une totalité à la fois culturelle, épistémique, didactique, pédagogique, technique, économique. La vivre comme une enclave à défendre dans un système indifférent ou radicalement opposé relève de l'héroïsme, du militantisme ou de l'action de *kamikasés de la carrière*. Dans la mesure où elle bouleverse l'ordre établi, on comprend pourquoi elle apparaît encore en France si souvent subversive et même *révolutionnaire*.

Concernant l'avenir, il me semble que, soit les établissements sont capables de comprendre qu'en se trouvant engagés dans le 21^e siècle, la mise en place de consortiums nationaux et internationaux de recherche et de formation devient une évidence, soit ils jouent un rôle local innovant et spécifique, soit ils assument un rôle de formation générale de masse.

Pour se donner du cœur à l'ouvrage dans cette période de profondes mutations et de grande incertitude, on peut se rappeler cette phrase d'un grand humoriste français : « *les portes de l'avenir sont ouvertes à ceux qui savent les pousser* » (Coluche) (grand sourire).

Bibliographie indicative

- ALBERO, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation (chapitre 1). In G. Lameul, C. Loisy (coord. par). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche* (p. 27-53). Bruxelles : De Boeck.
- ALBERO, B. (2010). Penser le rapport entre formation et objets techniques : repères conceptuels et épistémologiques. In G. Leclercq, R. Varga, *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (p. 37-69). Paris : Hermès / Lavoisier, coll. IC2.
- ALBERO, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique*, (4)1, 7-24.
- ALBERO, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept, Chapitre 3. In B. Charlier et F. Henri (dir. par), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : PUF, coll. Apprendre.
- ALBERO, B., Kaiser, A. (2009). La Formation à Distance sélectionne un public d'autodidactes. Résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, 21, 67-95