

confrontations

médiamorphoses

3

Geneviève Jacquinot, Jacques Perriault, Igor Babou, Brigitte Albero, propos recueillis par Joelle Le Marec

L'enseignement à l'heure des réseaux : **le débat nécessaire**

Geneviève Jacquinot, Jacques Perriault, Igor Babou, Brigitte Albero s'entretiennent avec Joelle Le Marec



L'enseignement à l'heure des réseaux : le débat nécessaire

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero, Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

L'enseignement à l'heure des réseaux : le débat nécessaire

Entretiens avec Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero, Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec



Liens entre médias et pédagogie, entre nouvelles technologies et éducation, formations à distance, politique des campus numériques, apparition des acteurs du *e-learning* : ces thèmes distincts sont très fortement associés dans un ensemble de questions et de prises de positions qui traversent le champ de l'éducation et de la recherche aujourd'hui. Comment peut-on décrire les changements qui affectent le champ de l'éducation et de la formation ? Y a-t-il une crise ? Comment interviennent les médias, l'informatique et les réseaux : participent-ils de cette crise ou sont-ils un moyen de l'affronter ? De quelle manière sommes-nous ou allons-nous être impliqués ? Comment prendre l'initiative et à quel niveau ? Qui subit et qui agit dans ce contexte ? Que recouvrent les thèmes qui s'imposent brusquement comme des figures incontournables du débat, en tant qu'évidences ou en tant que fictions : société de l'information, train du numérique, retard français, industries de la connaissance, etc. ? Quels sont les intérêts, implicites ou explicites, qui sont mobilisés ou combattus ? Quelles sont les temporalités en jeu ? Quel est le rapport entre les discours et les pratiques ?

Vus de loin ces débats sont « presque » simples : ils prennent souvent le masque caricatural des éternelles querelles entre les « pour » et les « anti », les anciens et les modernes. Les oppositions se retrouvent déclinées jusque dans les schémas qui inspirent directement les modèles d'analyse ou d'action, lesquels se retrouvent être trop souvent les mêmes : les figures « modernes » du dispositif interactif, de l'apprenant au cœur du système, des savoirs co-construits, contre les « figures » traditionnelles du cours magistral, de l'enseignant maître, des savoirs transmis, etc. Mais ces jeux d'opposition ne se superposent pas les uns les autres. De plus,

les frontières sont en fait étonnamment poreuses entre les positions, et celles-ci s'inversent parfois brutalement. C'est que le débat est multidimensionnel et ses enjeux contradictoires : les dynamiques de développement qui sont à l'œuvre activent les systèmes de valeurs, remettent en question des rapports de légitimité, redistribuent les zones de pertinence pour la réflexion, l'action, la prise de position. Nous avons voulu profiter de la forme « confrontation » pour précisément sortir du système de mise en scène de positions « fortes » qui seraient assumées par des figures caricaturales (on mettrait face à face l'universitaire, le marchand, le technicien, l'usager). De telles mises en scènes, constamment mobilisées, finissent par structurer les représentations et la décision, et par s'imposer dangereusement comme étant la réalité même à laquelle on a affaire.

La confrontation est ici interne à chacun des points de vue énoncés par les enseignants chercheurs qui ont bien voulu se prêter à un entretien sur la question. Deux disciplines, deux générations¹. Quatre points de vue d'enseignants chercheurs tous impliqués différemment, par leur parcours et par leur style, dans une question qui les préoccupe sérieusement. Nous avons ainsi souhaité proposer une autre manière d'introduire une réflexion sur les enjeux du développement de l'enseignement en ligne. Les entretiens exposent des points de vue fortement assumés, sur la base d'une analyse souvent très proche de la manière dont les questions ont évolué. Ils se complètent ou se confrontent sur de multiples points : l'importance du parcours, quelle que soit sa durée, qui condense non seulement des expériences mais aussi la mémoire d'une évolution des contextes politiques et institutionnels ; la difficulté de maîtriser des temporalités nouvelles et des espaces sociaux

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero, Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

L'enseignement à l'heure des réseaux :
le débat nécessaire

perméables qui amènent dans le champ éducatif de nouveaux acteurs et de nouveaux intérêts ; le refus du consensus de principe ; la nécessité d'un débat qui puisse véritablement rendre discutables les rapports de force entre le marché et le service public. Chacun développe par ailleurs une réflexion spécifique sur certaines dimensions des phénomènes, réflexion à la fois scientifique et politique : la distance et le rapport aux savoirs (Geneviève Jacquinot), le fonctionnement médiatique des dispositifs (Igor Babou), l'accompagnement par la recherche (Brigitte Albero), la négociation des normes et standards (Jacques Perriault). Enfin, chacun prend en charge d'une manière spécifique les discours d'accompagnement qui masquent le plus souvent le caractère de nécessité d'une réflexion et de recherches sérieuses sur les enjeux du développement des formations en ligne.



Geneviève Jacquinot : Dès le départ, je suis impliquée de trois façons différentes dans les relations entre médias et éducation : par la conception, par l'utilisation en tant qu'enseignante, et par la recherche puisque je préparais, avec Christian Metz, une thèse qui portait sur l'analyse des documents audiovisuels éducatifs. Cette thèse, dans laquelle je mobilisais les outils sémiologiques pour analyser la production audiovisuelle éducative, a donné lieu à la publication de l'ouvrage « Images et pédagogie »². Ces trois modes d'implication sont sous-tendus par un même questionnement : comprendre la spécificité des médiations technologiques. Avec quels supports favorise-t-on quel type de médiation ? Comment peut-on l'analyser ?

Avais-tu l'impression de suivre une dynamique, de l'accompagner, d'y participer ?

Comme beaucoup de chercheurs dans ce domaine, j'ai essayé de suivre les évolutions technologiques, de travailler sur les différents supports, le cinéma, la télévision hertzienne, la télévision câblée, les scénarios interactifs. On peut se demander ce qui justifie le fait de soumettre ses propres questionnements à la dynamique imposée de la succession

des nouvelles technologies qui apparaissent sur le marché. Est-il possible de travailler sur la spécificité des médiations technologiques sans en passer par cette contrainte ? Pour moi, la médiation technologique recouvre des enjeux, sociaux et politiques trop importants pour se décharger de ses responsabilités sur d'autres acteurs, notamment le marché. C'est pourquoi je préfère m'impliquer. Mais depuis mon entrée à Paris 8 en 1969, dans un contexte où l'intérêt pour les techniques était ressenti comme une soumission au pouvoir et au marché, il a fallu sans cesse lutter pour faire comprendre qu'il n'y a pas qu'une entrée techniciste pour s'intéresser aux technologies.

Les représentations globales n'ont guère changé, mais la pression sociale et économique conduit de plus en plus à considérer qu'il faut, malgré tout, travailler sur les technologies de l'éducation, par force en quelque sorte. Cependant il ne faut pas être naïf : en pédagogie comme ailleurs, on peut s'intéresser à des thématiques parce que cela permet de se faire connaître : le monde pédagogique est très sensible aux modes. Or, malheureusement, on traite trop souvent les choses comme une mode, c'est-à-dire pas assez sérieusement. De ce point de vue, j'ai beaucoup appris au niveau international : lorsque le recours aux moyens de communication en éducation est ressenti comme une nécessité et non comme une mode, cette problématique est prise beaucoup plus au sérieux. En France, nous sommes dans un contexte de luxe : il y a des écoles et des enseignants. Dans les pays en voie de développement, la situation est très différente : dans la mesure où l'école est moins bien implantée, les gens sont plus sensibles à l'idée que les médias pourraient contribuer à l'éducation, même si ça peut être en partie une illusion. On y est plus attentif au rôle éventuellement positif que peut avoir un média, non pas pour remplacer l'école (on ne peut pas la remplacer) mais pour pallier l'insuffisance des moyens de scolarisation.

Est-ce que ce sont toujours les mêmes positions et les mêmes questions qui apparaissent pour les différentes techniques ?

Il y a des choses qui sont invariantes quelles que soient les techniques, mais il y a aussi une forte spécificité des médias audiovisuels par rapport à l'informatique.

Je ressens une certaine lassitude lorsque je vois réapparaître

L'enseignement à l'heure des réseaux : le débat nécessaire

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero, Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

sans cesse les mêmes questionnements. Dans nombre de textes, on peut absolument remplacer audiovisuel par informatique, il y a une récurrence des thématiques aussi bien pour promouvoir les aspects positifs de ces technologies, et en particulier leur rôle éducatif, que pour en déplorer les limites. Il y a cependant une grosse différence entre les représentations sociales globales liées à l'image et donc à l'audiovisuel, et celles qui sont liées à l'informatique. Dans le milieu éducatif et familial, l'image fait peur, elle renvoie à l'imaginaire qui échappe à la maîtrise, elle a toujours été moins bien acceptée à l'école que l'informatique qui incarne la rationalité et l'utilité. Je sors d'un colloque sur la violence des images télévisuelles, on continue à parler de cet effet néfaste, du danger de l'image ; on parle aussi il est vrai du danger de l'Internet mais ça n'est pas le média lui-même qui est directement en cause. Dans le multimédia on met beaucoup plus l'accent sur ce qui est lié à l'informatique que sur ce qui est lié à l'audiovisuel. On souligne ce qui est lié à la spécificité informatique et, notamment, à l'interactivité, au sens le plus fonctionnel. L'entrée audiovisuelle est insuffisamment travaillée à mon avis. C'est pourquoi je participe actuellement à un groupe qui travaille à l'élaboration d'un vocabulaire critique pour les scénarios interactifs multimédias.

Comment est apparue la question de l'enseignement à distance dans ton parcours ?

Il y a trois voies par lesquelles on peut réfléchir à la formation à distance à partir de sa pratique d'enseignement : le rapport à la relation différée suscitée par la démarche de conception de dispositifs de médiation pédagogique, la nécessité de résoudre les problèmes posés par l'impossibilité d'être en présence et l'enrichissement des formations par mise à disposition des ressources capitalisables grâce aux techniques d'enregistrement et de diffusion.

À partir du moment où l'on travaille sur les médias dans l'éducation, on travaille sur des supports qui sont des médiations de l'acte pédagogique et qui posent nécessairement le problème du déplacement et donc de la distance. Concevoir et réaliser une émission c'est déjà se positionner par rapport à celui qui va regarder, c'est se mettre dans la posture de celui qui pense déjà la distance : on cherche à faire en sorte que l'élève voie et entende ce qu'on a ima-

giné qu'il était nécessaire de lui donner pour qu'il s'engage dans un processus d'apprentissage.

Deuxième entrée possible : comment faire lorsque l'enseignant et l'apprenant ne sont pas en présence, soit parce que le professeur ne peut pas être là, soit parce que les étudiants ne peuvent pas se déplacer ? J'ai eu souvent cette expérience moi-même. Par exemple, j'ai commencé à travailler partiellement à distance avec mes étudiants à Paris 8. Lorsque je partais en mission. Je concevais des dispositifs à partir de mes cours, je laissais des cassettes à visionner, des textes à lire, je donnais des consignes, je demandais des comptes rendus, etc. J'introduisais la possibilité pour les étudiants de travailler en mon absence.

La troisième entrée, celle de l'enrichissement des ressources éducatives, est venue de l'exemple de mes collègues québécois. Lorsque j'allais en mission au Québec, les gens de la télé université me contactaient : « Puisque vous êtes là, si ça ne vous ennuie pas on va enregistrer une cassette », et ils inséraient l'enregistrement de mon intervention dans un cours à distance. Ils développaient l'idée d'utiliser les compétences, même occasionnelles, l'idée de capitaliser – au bon sens du terme – pour faire profiter des personnes qui n'étaient pas présentes ce jour-là.

D'après toi, ces objectifs-là sont-ils ceux qui inspirent les politiques de développement des formations à distance ?

Les positions des instances politiques sont ambiguës. L'objectif qui consiste à donner une formation au plus grand nombre est réel, mais il l'est par obligation, parce qu'on ne peut pas continuer à penser l'université sur le modèle actuel : il faut démultiplier l'offre car il y a trop de besoins, trop de gens à former. Cette dimension-là joue très consciemment dans la politique : la spécificité de l'enseignement à distance dispensé par le CNED réside ainsi dans le fait de permettre à des gens qui n'ont pas d'autre possibilité de suivre une formation, de passer des examens et d'avoir des diplômes. Quant à l'enrichissement pédagogique, il figure dans les discours, il est mobilisé comme argument pour convaincre, mais il n'est pas certain que ce soit un objectif. Mais un nouvel élément, vécu de manière ambivalente, fait apparaître des positions politiques ambiguës : le rythme de développement des nouvelles technologies, et le marché qu'elles génèrent sont vécus à la fois comme des

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero, Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

L'enseignement à l'heure des réseaux :
le débat nécessaire

contraintes fortes, et comme une opportunité. Ce développement suscite une grande agitation autour des campus virtuels. On est en présence de technologies qui offrent des possibilités nouvelles. Le CNED a travaillé longtemps avec des supports papier, or, les technologies favorisent énormément le stockage, la distribution de l'information et surtout la communication. Les enjeux économiques créent une pression très forte dont il ne faut pas être dupe. Les problématiques de la formation ont aussi évolué, indépendamment des nouvelles technologies : par exemple ce n'est pas seulement parce qu'il y a des technologies qu'il y a une tendance à l'industrialisation de la formation. Celle-ci tient à des tendances plus générales qui travaillent la société, et dont relèvent un certain nombre de thèmes : la nécessité de se former tout au long de sa vie, la mobilité professionnelle, la nécessité de répondre à un plus grand nombre de demandes de plus en plus diversifiées, le fameux *just in time* : répondre au moment voulu à la formation voulue par la personne qui en a besoin. Il y a une accélération car le développement technologique entre en résonance avec ces tendances, il les amplifie et il est amplifié par elles et l'université en est fragilisée.

Par exemple, je suis très étonnée que l'on n'ait pas mis en relation l'évolution du recrutement et le mode de fonctionnement de l'université. Lorsque j'ai fait mes études la Sorbonne était l'unique université parisienne. Aujourd'hui, il y a quatorze universités à Paris, dix-huit en Ile-de-France. Comment a-t-on pu garder le même modèle pédagogique avec un changement quantitatif d'une telle importance ? Je ne suis pas sûre du tout que pour les étudiants en difficulté qui affluent à l'université sans comprendre ce qu'ils y font, un enseignement à distance bien pensé ne serait pas plus satisfaisant que la situation actuelle, parce que pour le faire, on est obligé de se mettre à la place de celui qui apprend. Il y a beaucoup de fausses représentations liées à cette idée de l'importance de la présence, de la difficulté de la distance. On peut être physiquement en présence mais absent l'un à l'autre, ou éloignés et présents l'un à l'autre. Un enseignement à distance oblige notamment à expliciter les articulations entre les différents enseignements, articulations fragilisées par la modularisation croissante de l'enseignement supérieur. Or on demande actuellement à

des étudiants de moins en moins préparés à l'université le travail qui est le plus difficile : la mise en relation et la contextualisation des contenus.

Comment participes-tu au développement des formations en ligne ?

À plusieurs niveaux. Je suis responsable d'un DESS Média Électroniques et Internet. Nous sommes obligés de ne retenir que vingt-cinq étudiants par promotion alors qu'il y a des demandes d'étudiants étrangers ou d'étudiants travailleurs. Cela m'a amenée à essayer de penser une modalité à distance. La plus grosse difficulté en tant que responsable de formation a été non pas de choisir les outils technologiques, mais d'obtenir de mes collègues qu'ils explicitent ce qu'ils attendent de l'étudiant à travers leur cours. Nous sommes habitués à penser en termes de contenus et de programmes d'enseignements, très peu en termes de tâches et de processus mentaux que nous cherchons à susciter. J'ai par ailleurs toujours demandé aux collègues de laisser des traces des documents et exercices soumis aux étudiants, indépendamment de la formation à distance. Mais ce travail n'est pas actuellement senti comme une nécessité, contrairement à ce qui se passe au Québec où il existe ce qu'on appelle des syllabus qui engagent les deux parties. Le facteur économique intervient dans ce caractère de nécessité au Québec : les études y sont payantes, et l'université est donc obligée de présenter son offre.

Étant donné notre engagement dans le service public, il est évident que l'on ne commence pas une réflexion sur les formations à distance en mobilisant d'emblée un modèle économique : on commence par poser les problèmes pédagogiques. Cependant, tôt ou tard nous serons contraints de penser l'économie de ces dispositifs qui d'une part coûtent cher et d'autre part modifient le modèle gestionnaire actuel. En effet, dans le schéma canonique de l'enseignement universitaire, la tradition est d'être payé en fonction du nombre de cours faits en présence des étudiants. Quand ce modèle est remis en question comment se redistribuent non seulement les rôles mais la rétribution des rôles ? Il faut y réfléchir, mais pas seulement avec des raisonnements du type : le service public en présence est gratuit et la formation à distance est

L'enseignement à l'heure des réseaux : le débat nécessaire

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero, Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

payante. Le problème devient massif pour les projets de campus numériques qui sont en train de se mettre en place, et c'est là un autre niveau d'implication. J'ai en effet été sollicitée par le ministère pour faire partie du petit groupe d'experts qui a examiné les réponses à l'appel d'offre « campus numériques³ ». J'ai été frappée par la focalisation des projets sur la conception et la réalisation de supports et produits sans évaluation réelle de la conception de services absolument nécessaires pour accompagner ces supports. Or, le tutorat est la pièce maîtresse et le parent pauvre de la formation à distance : pièce maîtresse car il est au cœur du processus d'apprentissage ; parent pauvre car, pour élaborer les dispositifs, on réfléchit d'abord aux aspects techniques et à la production, pour aller au plus rapide. La deuxième caractéristique de ces projets de campus numériques, c'est la différence dans le rapport à la dimension économique et dans le partenariat avec des entreprises selon la nature des filières : les médecins et les juristes pratiquent plus volontiers le partenariat avec les entreprises et n'hésitent pas à faire payer leurs formations. D'autres disciplines dépendent presque entièrement de la subvention ministérielle. Les différences entre disciplines se radicalisent : il y a une sorte d'alliance entre les sciences humaines et le service public, où on réfléchit dans le double cadre de la subvention publique et de la gratuité des services.

Le ministère de l'Éducation nationale et les universités apprennent en même temps, à partir des situations locales, campus par campus. Il faut prendre conscience qu'il n'y a pas de savoir construit, pas de recettes. Les acteurs du marché peuvent dire « voilà comment il faut faire si on veut rentabiliser », mais il est évident qu'il s'agit d'un modèle économique qui ne sert pas nécessairement les intérêts pédagogiques que nous souhaitons privilégier.

Ni le modèle marchand qui structure la relation pédagogique sur le modèle client/service, ni le modèle actuel de service public qui ne prend pas en compte le calcul des coûts, ne sont adaptés. Il faut trouver d'autres solutions, ce qui prend du temps. C'est également dans cette perspective qu'il faut trouver de nouvelles modalités de recherche spécifiques à ces contextes et à ces enjeux, car les savoirs sur ces questions sont en cours d'élaboration.



Igor Babou : J'ai commencé à m'impliquer dans la réflexion sur les nouvelles technologies en tant qu'enseignant dans le cadre du département de formation continue de l'École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud. J'intervenais sur le multimédia, dans la perspective non pas de l'éducation avec les médias, mais de l'éducation de l'éducation aux médias, posée par Frédéric Lambert qui dirigeait cette unité⁴.

Je fais partie de ceux qui pensent qu'on ne peut pas parler de nouvelles technologies en tant que techniques. Il faut concevoir ces nouvelles technologies comme des médias, c'est-à-dire des dispositifs qui mettent en rapport des acteurs, et qui articulent des valeurs, des usages, et des langages. Le terme « nouvelles technologies » évacue trop souvent cette dimension médiatique, et mobilise plutôt le modèle émetteur/message/récepteur, la technologie étant alors considérée comme un simple véhicule du message.

En quoi consistaient concrètement les formations proposées dans cette perspective ?

La formation était destinée principalement à des enseignants en IUFM [Institut universitaire de formation des maîtres] ou à des enseignants du premier et second degré et qui étaient eux-mêmes en position de formateurs. Il s'agissait non pas de travailler sur l'usage des médias pris comme des outils, mais de proposer une réflexion sur les médias comme dispositifs. La formation consistait à dépasser le clivage entre l'analyse sémiologique comme acquisition de moyens critiques, et la pratique comme acquisition de compétences techniques. Il s'agissait plutôt de faire acquérir des compétences communicationnelles, dans le sens d'une compréhension des médias par la pratique. Le but était de ressentir les choses, pour que ça devienne un élément de connaissance supplémentaire, lorsque les personnes se placeraient à leur tour dans une perspective analytique, en tant que formateurs. Il reste à inventer ce dont parlait Bourdieu dans l'introduction de *Sens pratique*, un rapport de la théorie à la pratique. Et ça on ne sait pas faire : sim-

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero,
Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

L'enseignement à l'heure des réseaux :
le débat nécessaire

plement, on sait faire pratiquer, puis discuter avec des outils théoriques, puis pratiquer, etc., pour mieux comprendre les médias. Une théorie des signes est insuffisante pour rendre compte d'un rapport à la pratique en production, mais une vision fonctionnaliste est également insuffisante pour maîtriser les enjeux liés à l'usage des médias. Le contexte était militant, en concurrence très forte avec une vision de type utilitariste, très techniciste, dans laquelle les médias sont pensés comme des outils, beaucoup plus convaincante pour les enseignants, etc.

Plus récemment, je me suis impliqué dans un des projets de campus numériques⁵ parce que j'y voyais une relation avec mon intérêt pour la formation multimédia : en tant que chercheur, je voulais observer le jeu des acteurs dans le cadre d'une production médiatique collective, et réfléchir au problème de la circulation des savoirs. Mais en tant qu'enseignant, je m'intéressais aussi évidemment à la mise en place d'un mastère sur les métiers de la culture. Je voulais également voir si je pouvais capitaliser dans une production un certain nombre de réflexions que j'avais eues un peu en amont.

As-tu retrouvé les mêmes clivages que précédemment ?

Je ne pense pas que le conflit que j'ai rencontré là soit de même nature que le clivage entre l'éducation aux médias et l'éducation avec les médias, car il se déroulait à l'intérieur de la nécessité de réaliser quelque chose ensemble dans un temps donné avec des moyens donnés. Chacun défendait des intérêts différents : les universitaires essayaient de trouver les moyens de faire exister dans un campus numérique un type de savoir qui garde les valeurs qui sont celles des universités notamment la cohérence des diplômes et l'ancrage dans la recherche. Nos partenaires, mais peut-être que je radicalise, avaient davantage la volonté d'arriver à fabriquer des produits de formation commercialisables, et donc modulables. On trouve dans beaucoup de situations les moyens de négocier pour que les projets communs tiennent le coup en dépit du fait que les valeurs mobilisées sont différentes, ce qui peut devenir impossible quand les choses sont d'emblée contraintes par l'urgence, la priorité absolue du « faire ».

Les nouvelles technologies apportent-elles ces contraintes du « faire » ?

Oui, et les médias également. On retrouve, avec les nouvelles technologies, qui ne sont pas si nouvelles que ça, cette contrainte du faire qui peut devenir un sujet d'affrontements. Celui qui assume la position de porte-parole de la technique se retrouve en position de pouvoir puisque c'est lui qui sait faire, par opposition à celui qui assume la position de réflexion, parce que celui-ci ne sait pas et pose des questions. Il est difficile de trouver des espaces intermédiaires de réflexion, parce qu'on fait face au poids des idéologies productivistes, et qu'on a l'impression de s'y opposer avec des idées dont on a du mal à percevoir la légitimité sociale, même quand ces idées sont le résultat de plusieurs années de réflexion et de recherches empiriques.

Mais il y a des éléments plus structurels qu'il ne faut pas négliger et qui ne sont pas liés aux nouvelles technologies. Un certain nombre de mouvements de fond fragilisent le lien entre enseignement et recherche d'une part, et cohérence des formations diplômantes d'autre part. Par exemple, la modularisation des savoirs est favorisée par les nouvelles technologies, mais elle se combine également avec l'arrivée des ECTS⁶ au plan européen. On modularise déjà en dehors des campus numériques et des formations en ligne. Le risque de décontextualisation des savoirs n'est jamais discuté. La cohésion qu'incarnent, tant bien que mal, les diplômes peut éclater sous la pression du marché, car la modularisation est radicalisée par l'enjeu de commercialisation des savoirs et de privatisation de la formation. *Il y a un lien avec ce que tu disais précédemment, la convergence entre la logique du faire et la logique de fabrication de produits modulables...*

Il y a une convergence et un paradoxe. La logique de marketing, associée aux nouvelles technologies, est aussi liée à un renversement idéologique. Dans les années 80 les médias dits « interactifs » (les réseaux) se sont développés en opposition aux médias de flux comme la télévision. L'acteur prenait à sa charge la recherche et la diffusion de l'information, avec une dimension militante. Dans ce contexte, la position du « faire » était justement l'inverse d'une idéologie productiviste. La cyberculture, remontant à la culture alternative des années 60, consistait à s'opposer aux grandes structures médiatiques, pour donner à chacun la possibilité de prendre en main sa propre culture. L'Internet,

L'enseignement à l'heure des réseaux : le débat nécessaire

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero, Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

après les premiers développements par les militaires, naît dans le contexte militant des années 60, à partir d'une matérialisation de concepts qui sont formulés après-guerre. Ils se matérialisent dans des outils techniques pensés comme des dispositifs et développés au sein de l'université⁷.

L'éducation aux médias était également sous-tendue par une volonté de saisir des opportunités offertes par les techniques pour favoriser la prise en charge par l'individu de son propre accès au savoir et à l'espace des médiations. La théorie des usages a également joué son rôle dans ce contexte : « l'usager actif », tout comme le « téléspectateur actif », entraînent dans cette logique-là. On pensait lutter contre les grandes entreprises médiatiques – les pouvoirs forts –, en proposant les nouveaux médias comme des armes favorisant l'initiative individuelle. Or, aujourd'hui ces idées se retournent comme un doigt de gant : le marché s'est rendu compte qu'elles accompagnaient parfaitement le libéralisme et la division du travail. Elles sont aujourd'hui resservies dans les discours d'accompagnement et dans la publicité mais expurgées de leur dimension subversive. C'est au nom de ces mêmes idées, exploitées comme arguments publicitaires, qu'on vend des produits multimédias et qu'on développe des usines à gaz pensées à partir de modèles purement économiques, au détriment des enjeux d'émancipation individuelle et des enjeux de connaissance.

Aujourd'hui, les enseignants et les chercheurs qui ont défendu ces idées et qui se sont impliqués dans le développement des usages des nouvelles technologies peuvent se retrouver dans des positions très ambiguës. Dans la tension actuelle, ces idées existent et sont réellement assumées par des gens, sans qu'on puisse cependant les distinguer du discours marketing. Personnellement, il m'apparaît de plus en plus nettement que l'Éducation nationale est vue par les acteurs des télécommunications et du multimédia comme un marché de masse permettant de structurer une industrie émergente sur la base de financements publics.

Quoiqu'il en soit, ce qui m'intéressait dans le campus était la mise en place d'un dispositif et la réflexion en termes de dispositif. À qui s'adresse-t-on ? Que peut-on apporter de spécifique par rapport au dispositif du face à face ? J'étais entièrement prêt à voir dans la construction du dispositif

une occasion de revisiter nos pratiques, à condition que celles-ci ne soient pas disqualifiées d'avance. Or, la discussion a d'entrée été clivée : le face à face en présentiel était rabattu sur la caricature du cours magistral universitaire ringard comme dispositif de captation idéologique du pouvoir. Les choses doivent être débattues sérieusement. Le fait que les nouvelles technologies soient une occasion de revisiter nos pratiques pédagogiques ne doit pas être exploité en tant que consensus pour disqualifier de manière grossière et caricaturale les pratiques dites « traditionnelles ». Sinon il n'y a plus de dialogue possible : il ne sert à rien de se mettre autour d'une table si on pense qu'il y a, d'un côté, de mauvais universitaires et des mandarins qui font les cours magistraux, et, de l'autre, les bons professionnels dynamiques qui assumeront ce qui était autrefois les idéaux de réappropriation, de centrage sur l'usager, de meilleure compréhension des faibles par rapport aux forts, etc. Mais ils les assument en position de force. Donc on ne peut pas les croire une minute. La recherche elle-même est souvent disqualifiée dans ces processus, car elle désigne des positions « traditionnelles ». Or, la recherche n'est même pas ressentie comme nécessaire par les partenaires techniques, économiques ou institutionnels des campus numériques, au point de devoir se justifier de développer la recherche sur les usages dans cette perspective. La recherche est pourtant plus que jamais nécessaire, pour autant que l'on fasse attention aux enjeux de nos commanditaires ou de nos partenaires ; en sciences de l'éducation, comme en sciences de la communication, il y a un risque réel de perdre de vue les enjeux industriels et économiques sous-jacents et de se retrouver dans des positions ambiguës ou naïves, alors qu'on croit sincèrement faire avancer la connaissance. L'interrogation politique sur les enjeux démocratiques des nouvelles technologies ne doit pas s'arrêter à la porte de nos laboratoires, comme s'ils étaient des territoires protégés où les idées se déploieraient plus librement qu'ailleurs : en tant que chercheurs, nous sommes également concernés. Chaque recherche publiée peut alimenter les discours d'accompagnement mobilisés par les décideurs pour faire advenir, de force, cette société de l'information et du *e-learning* dont on nous promet qu'elle sera merveilleusement démocratique, mais qui curieusement ne fait presque jamais débat...

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero, Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

L'enseignement à l'heure des réseaux :
le débat nécessaire



Brigitte Albero : J'ai, dès le départ, avec la photographie, l'image fixe, la vidéo, utilisé les technologies comme des outils pour mieux travailler et mieux enseigner. Dans le domaine des langues étrangères l'utilisation du son, des images fixes, de la vidéo en audioscopie ou comme enregistrement de la télévision, offre des possibilités pédagogiques irremplaçables. En faisant entrer les médias en classe, je souhaitais que les apprenants se trouvent confrontés à la complexité de l'énonciation pour les armer dans les situations d'échange en langue cible. Ce qui m'a toujours intéressé, ce n'est pas tant l'objet technique que ce qu'il contribue à modifier dans l'interaction pédagogique, dans les pratiques des enseignants et celles des apprenants. Encore aujourd'hui, les dispositifs qui tentent d'exploiter les spécificités de ces outils pour la formation et l'éducation m'intéressent bien plus, en tant que chercheur, que ceux qui reproduisent des formes d'enseignement classique, optimisé par les outils techniques.

Pour toi, quels sont les dispositifs qui reproduisent l'enseignement « classique » et ceux qui modifient les pratiques ?
Je suis actuellement préoccupée de voir à quel point tout ce qui relève du *e-learning*, en particulier les plates-formes disponibles sur le marché, formatent les usages pour des raisons techniques. C'est peut-être un réflexe « économique » de la nature humaine, on va d'abord vers ce qui nous semble le plus facile : la reproduction de savoir-faire professionnels éprouvés. Nous avons effectué une enquête⁸ auprès des enseignants qui se servent des technologies dans l'enseignement supérieur et nous nous sommes rendu compte que, même s'il y a des expérimentations intéressantes, elles restent très minoritaires. Les tentatives intéressantes de travail sur des savoirs apprendre, des méthodologies d'apprentissage, permettent aux personnes d'être plus autonomes dans leur parcours de formation, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. L'un des grands apports des technologies numériques aujourd'hui, c'est de montrer que l'institution éducative n'a plus le monopole de l'édu-

cation et qu'on peut trouver d'autres espaces de formation à l'extérieur de l'institution ; mais pour pouvoir les exploiter, il faut que les gens y soient préparés. C'est là que l'institution éducative peut intervenir de manière spécifique.

Vois-tu ce changement apporté par les technologies numériques comme quelque chose de positif ?

Il y a les deux aspects à la fois. Les technologies comportent en même temps une chance et un risque. Elles sont une chance si elles permettent de modifier l'institution éducative en l'ouvrant sur le monde social, en élargissant, pour le plus grand nombre, l'accès à l'information, à la formation, à l'interaction. Mais les grands courants réductionnistes qui traversent la société peuvent être considérablement amplifiés par les technologies. Paradoxalement, des technologies qui conduisent à plus de liberté peuvent aussi réduire les libertés. Dans le champ éducatif, on trouve un potentiel de changement très positif, de meilleures interactions enseignants-apprenants et la possibilité de mettre en place des dispositifs d'auto formation qui aident à travailler sur l'autonomie des apprenants et permettent l'émancipation des personnes, mais également une mise en place de dispositifs qui contraignent énormément l'utilisateur. Ce qui peut être préoccupant. Les forces et les valeurs qui portent ces dispositifs techniques sont un sujet de préoccupation parce qu'elles sont liées à des systèmes économiques et politiques qui dépassent le citoyen ordinaire.

Est-ce que tu t'es investie dans les campus numériques ?
Non, pas du tout. Je tente de garder une position d'observation. Je trouve que la politique d'appel d'offres pour les campus numériques était à la base une idée formidable, parce qu'elle poussait les universités à travailler ensemble pour proposer des projets communs, à trouver des partenariats avec des professionnels du numérique, de l'image, des réseaux. C'était une stimulation à l'ouverture, au dialogue, à la confrontation, tout cela est positif... Le problème est de savoir ce que l'on fait de cette belle idée, et, comme toujours, cela dépend des acteurs qui prennent en charge les projets. Parmi eux, certains s'inscrivent dans de véritables dynamiques d'innovation ; d'autres se saisissent de l'occasion pour avoir une plus grande visibilité, plus de pouvoir et plus de moyens, et dans l'urgence de la réalisation nécessaire, ils font l'économie de la réflexion.

L'enseignement à l'heure des réseaux : le débat nécessaire

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero, Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

Ce qui a motivé ma thèse, c'est le fait de m'apercevoir que derrière l'utilisation des technologies et l'affichage d'une terminologie moderniste, on pouvait observer des pratiques totalement opposées. La notion d'autoformation, par exemple, peut renvoyer à deux types de logique : une logique néo-libérale qui reporte la responsabilité de la formation et de sa réussite sur l'apprenant (l'autonomie est alors considérée comme pré-requise) ; une logique éducative qui conduit à développer des dispositifs permettant aux personnes d'acquérir, certes, des compétences liées par exemple à l'apprentissage d'une langue, mais aussi des compétences à apprendre, à l'intérieur et à l'extérieur du dispositif. Derrière des notions apparemment consensuelles, il peut y avoir des systèmes de valeurs extrêmement différents. Il est de la mission du chercheur de les dévoiler. Après ma thèse, quand j'ai commencé à m'intéresser plus spécifiquement à ce qui se passait dans l'enseignement supérieur autour des technologies numériques, j'ai éprouvé le besoin de travailler dans un groupe car le cadre mono-disciplinaire me paraissait beaucoup trop limité pour saisir les phénomènes en jeu. J'ai donc réuni des personnes ayant déjà des pratiques interdisciplinaires, motivées par l'explicitation épistémologique et méthodologique de leurs démarches, capables de développer une analyse soit politique, soit économique, soit didactique, ou encore relevant de la psychologie cognitive, de la sociopsychologie ou directement liée au média. Il s'agit du groupe *e-pathie*³ dont je me fais un peu le porte-parole aujourd'hui. Dans *e-pathie*, nous travaillons sur trois échéances temporelles : à court terme, nous cherchons à réunir un réseau de partenariats avec des acteurs de la vie éducative qui partagent nos préoccupations et nos exigences aussi, par le biais de séminaires et de travaux divers ; à moyen terme, nous conduisons des « études de cas » sur et avec les acteurs éducatifs ; à long terme, nous cherchons à expliciter des postures épistémologiques et des moyens méthodologiques pour conduire nos travaux et forger, éventuellement, l'identité singulière de ce groupe.

Qu'est-ce qui te motive dans cette activité de recherche ?

La recherche a deux rôles importants. En premier lieu, elle doit permettre de dévoiler les logiques sous-jacentes aux discours et à l'action. Il ne s'agit pas de porter un jugement évaluatif ou moralisateur sur l'action, mais de permettre

la prise de distance, la conceptualisation, de manière à ce que socialement, on puisse porter au jour les options possibles. Que personne ne puisse pas dire : « Je ne savais pas ». La deuxième fonction importante de la recherche que nous tentons d'assumer à *e-pathie*, c'est la fonction d'accompagnement des acteurs. Dans l'éducation notamment, les acteurs sont souvent très seuls, ils doivent gérer des situations difficiles pour lesquelles ils n'ont ni recettes, ni modes d'emploi. Ils sont obligés d'inventer au quotidien des solutions pour des problèmes compliqués. La recherche peut accompagner l'action. Je ne parlerai pas de recherche-action parce que je trouve qu'il y a eu trop de malentendus autour de cette notion. Cependant, rapprocher la recherche des acteurs, en leur permettant d'explicitier avec eux ce qu'ils font, leur renvoie une image stimulante et constructive d'eux-mêmes et alimente, conjointement, la réflexion du chercheur. Nous sommes vite submergés par la surabondance d'informations, d'images, d'objets artificiels qui nous imposent leur rythme. Je vis la posture distanciée du chercheur comme un principe vital de survie physiologique et psychique. Pour penser tous ces phénomènes ultrarapides, aux divers niveaux politique, social, économique, culturel, l'interrogation des faits, des pratiques effectives, des termes employés pour dire le monde, il me semble impératif de préserver un espace temporel et professionnel. La temporalité de la recherche et la posture de distanciation et d'objectivation peuvent permettre d'élaborer une pensée critique, socialement utile.

Tu penses aux acteurs de bonne volonté : est-ce qu'il t'est arrivé de prendre position ?

Pour moi, le chercheur n'a pas à prendre position. La personne en tant que parent, professionnel, citoyen d'un pays et du monde, oui. Cette ambivalence est parfois difficile à gérer. Dans le métier de chercheur, l'interdiction déontologique de prise de position sur le terrain de la recherche est la posture la plus constructive, car elle oblige à explorer les espaces vers lesquels on n'irait pas « naturellement ». Ce qui donne aussi une validité aux analyses produites en éducation, sinon comment différencier l'activité du chercheur, de celle d'un consultant ou d'un journaliste spécialisé ? Personnellement, je n'ai travaillé jusqu'à présent qu'avec des « acteurs de bonne volonté », c'est-à-dire des

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero,
Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

L'enseignement à l'heure des réseaux :
le débat nécessaire

professionnels qui éprouvent le besoin de s'inscrire dans une dynamique de réflexivité. De ce point de vue, le chercheur peut être un allié. Même si ce n'est pas lui qui délivre les recettes, il peut jouer le rôle d'« accoucheur » ou de « déclencheur ». En général, les personnes avec qui j'ai pu travailler n'ont jamais mal vécu la posture de distanciation intellectuelle dans laquelle je me place, car elle n'a jamais empêché que j'établisse des liens forts au niveau personnel et affectif. Comprendre les situations de conflit intérieur dans lesquelles sont placés les acteurs éducatifs dans l'action quotidienne, les situations de tensions, les contradictions aussi, et les expliciter sans jugement de valeur, est vécu comme un soulagement et cela crée des liens.

Quels sont les dispositifs que tu observes ?

Pour ma thèse, j'avais travaillé avec à peu près une vingtaine de dispositifs d'auto formation, sur tout le territoire français, et je suis arrivée à dégager quatre catégories en tension entre deux pôles : les dispositifs qui tendaient plutôt à mettre en œuvre des pratiques prescriptives conduisant à des apprentissages de type hétérostructurés et ceux qui tendaient plutôt à mettre en œuvre des pratiques autonomisantes, conduisant à des apprentissages de type autostructurés. Aujourd'hui, il me semble qu'il est possible d'appliquer cette catégorisation à d'autres types de dispositifs, car elle ne porte pas sur les types de technologies employés, mais sur les systèmes d'interactions pédagogiques. Si la dominante est de type prescriptif, le dispositif s'organise autour d'une ingénierie dont le « pilote » est l'enseignant qui aménage le parcours de l'apprenant en termes d'objectifs, de supports, de types d'activités, de critères d'évaluation, etc. Si la dominante est de type autonomisant, le dispositif organise et accompagne la prise en charge du parcours de formation par l'apprenant (prise de conscience des besoins, explicitation en termes d'objectifs, ordre des priorités, échéanciers, supports privilégiés, critères d'acceptabilité de la performance, etc.). Ce travail a donné lieu à la publication d'un ouvrage au titre qui se voulait évocateur de la complexité des processus à l'œuvre¹⁰ : Ce n'est pas le contexte institutionnel qui est prédominant dans ces orientations mais le projet éducatif des acteurs qui portent le dispositif. Lorsque le souci de « rentabilité » est fort, la tentation est grande d'aller vers des

pratiques éprouvées. Lorsque la rentabilité économique et temporelle n'est pas prioritaire (ce qui est de plus en plus rare), les acteurs travaillent sur d'autres types de critères, les finalités éducatives sont plus affirmées et l'apprenant est invité à participer activement à cette « mise en dynamique de formation permanente ». C'est moins rassurant, il faut davantage faire confiance dans les capacités cognitives et motivationnelles de l'autre (intervenant pédagogique ou apprenant). L'ingénierie de l'autonomisation est en train de s'inventer dans ces dispositifs-là.

Je t'ai déjà entendu dire que les dispositifs de formation en ligne pouvaient fortement sélectionner les usagers auxquels on s'adressait. Finalement on touche les déjà favorisés ?

C'est une source de préoccupation. Des dispositifs à dominante prescriptive déjà anciens et donc observés depuis longtemps ont montré que si de très nombreux apprenants s'y inscrivent, très peu y restent jusqu'au moment de la validation. Dans les dispositifs qui travaillent à l'autonomisation, la sélection peut jouer à un autre niveau, car elle peut ne motiver que des apprenants déjà très autonomes. Ce qui est préoccupant avec les dispositifs qui travaillent sur le « tout numérique », c'est que ce travail d'accompagnement ne peut pas se faire correctement, parce que l'autonomie est pré-requise. De plus, quand l'accès à ces dispositifs est payant, on ajoute une sélection économique. On cumulerait donc des sélections de type socioculturel (s'inscrire à une formation que l'on envisage possible pour soi...), technique (accès à des machines et à un réseau, mise en adéquation du matériel...), économique (coût global, temps compris...), cognitif (se repérer dans des espaces immatériels, trier, sélectionner, classer, transformer...). Rien n'est sûr, ce sont aujourd'hui des chantiers de recherche émergents, mais il serait dangereux d'en rester aux discours incantatoires que l'on connaît trop bien, précisément parce qu'ils sont séduisants...

Est-ce que ce sont les mêmes processus et les mêmes questions quelles que soient les techniques ?

C'est toujours la même chose, et c'est chaque fois différent. C'est la même chose parce qu'on ne tient jamais compte de la spécificité du média, on tend à transposer dans un premier temps, histoire de tester et on ne prend pas le temps de tirer les leçons de l'expérience. Ce qui est différent,

L'enseignement à l'heure des réseaux : le débat nécessaire

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero, Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

c'est que les technologies numériques ne sont pas, comme avant, expérimentées à l'échelle de la classe ou de l'établissement. Aujourd'hui, les politiques de développement des technologies pour l'éducation se mettent en place au niveau national et international et les enjeux sont planétaires. On est passé dans une autre dimension et l'on ne reviendra pas en arrière. Les technologies numériques bouleversent radicalement, bien plus que ne l'ont fait la radio et la télévision, les conceptions de l'espace et du temps. Les temporalités privées et professionnelles se télescopent, les espaces se dématérialisent, les interactions se simplifient, se multiplient. Il y a très peu d'espaces et de moments pour échanger sur ces sujets. Ce qui aggrave le risque de voir se creuser les écarts entre les disciplines : il y a des cultures qui s'éloignent les unes des autres, des positions qui se radicalisent à cause du manque de temps et de dialogue. Il est peut-être urgent aujourd'hui de réfléchir à des espaces de confrontation, de dialogue, de manière à développer la capacité de discuter collectivement des choix qui sont en train d'être faits, parfois malgré nous et le plus souvent sans nous.



Jacques Perriault : J'ai commencé à travailler sur des questions de documentation automatique au CNRS, avant de participer à la création d'une équipe de recherche pédagogique à l'Institut pédagogique national, vers 1965. Il y avait alors, en France, un courant très fort, soutenu par les Américains : la « pédagogie cybernétique ». L'équipe que nous avons formée questionnait un peu ce courant qui était soutenu institutionnellement : on ne voyait pas comment un discours très général de type philosophique, pouvait permettre de prouver qu'il y aurait des améliorations dans l'apprentissage.

J'ai ensuite créé le département « Recherche et Formation » de ce qui s'appelait à ce moment-là l'OFRATEME, [Office français des techniques modernes d'éducation], et qui est devenu pour partie l'I.N.R.P [Institut national de la recherche pédagogique] et pour partie le C.N.D.P [Centre national de documentation pédagogique]. Je ne me destinai pas du tout à ce type de recherches, mais il y avait un

contexte très idéologique et militant qui a créé l'appel : des gens ont été mobilisés, et on m'a sollicité. La bulle « pédagogie cybernétique » a crevé, comme la bulle « e-learning » est en train de crever mais ce qui est intéressant, c'est de voir à quel point le système éducatif est depuis très longtemps perméable à ce genre d'invasions.

Puisque tu parles d'e-learning, est-ce que ton implication dans le champ de l'enseignement à distance fait partie de cette même histoire ?

D'abord, il ne faut surtout pas confondre *e-learning* et enseignement à distance. Ce sont deux choses différentes, l'*e-learning* n'est pas le prolongement de l'enseignement à distance. L'enseignement à distance commence à se répandre en France vers 1920 pour répondre à des besoins. Les nouvelles technologies – quand s'arrêteront-elles d'être nouvelles ! – sont arrivées dans l'enseignement à distance pour faciliter la relation entre les professeurs et les étudiants, et pour en faciliter la gestion matérielle, mais pas pour des questions pédagogiques. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'enseignement à distance n'est pas spontanément intéressé par l'usage de l'informatique, mais plutôt par des moyens de communication qui lui permettent de compenser les effets de la distance et pour répondre à des besoins.

La mode actuelle des campus numériques opère une rupture, elle introduit une logique qui n'existait pas dans l'enseignement à distance traditionnel. L'*e-learning* vient d'ailleurs, il ne naît pas dans le milieu de l'enseignement à distance, il est promu par d'autres acteurs qui défendent d'autres intérêts. Dans beaucoup de cas on n'a même pas pris la peine de consulter les institutions d'enseignement à distance pour concevoir des plates-formes d'enseignement en ligne. Les acteurs de l'*e-learning* commencent seulement à comprendre que la médiation humaine est indispensable dans la formation, quel que soit le dispositif. Les plates-formes proposées reposent sur des protocoles trop complexes : les composantes organisationnelles, sociales, de temps, de service, d'accueil ne sont évidemment pas résolues par la technique et il faut les assumer de toute façon. Les projets de campus virtuels sont souvent dans un rapport de discontinuité avec l'enseignement à distance car les projets de normalisation et de standardisation associés au développement des plates-formes d'enseignement à dis-

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero,
Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

L'enseignement à l'heure des réseaux :
le débat nécessaire

tance montrent que les modèles pédagogiques sous-jacents relèvent d'une logique de l'offre, et ne prennent pas en compte les besoins réels, la diversité des apprenants, les conditions d'apprentissage, la dimension sociale de l'apprentissage etc. Il ne suffit pas de mettre des connaissances sur un écran et de les scénariser pour que les gens apprennent. Les modalités d'accompagnement, d'encadrement, d'accueil, de suivi supposent des dispositifs très lourds qui ne sont pas uniquement techniques. Les enseignants impliqués depuis longtemps dans l'enseignement à distance ont une expérience importante sur ces questions, mais ils n'ont pas du tout été consultés.

Le ministère de l'Éducation nationale a pris une initiative politique intéressante en lançant les trois appels d'offres successifs pour la proposition de « campus numériques », mais il a été à son tour plutôt favorable à une logique de construction de l'offre. J'ai critiqué cette orientation. On ne cherche pas à fonder le développement des campus numériques sur l'existence de besoins de formations pour lesquels ces dispositifs seraient une solution : aujourd'hui, dans beaucoup de cas, on cherche toujours les étudiants...

Fais-tu un lien entre ces questions et celles qui concernent les rapports entre médias et éducation ?

Je viens de développer ce thème dans un livre¹¹. La volonté de propager la connaissance par des médias, par des machines à communiquer est une caractéristique de la pensée occidentale, depuis le XVII^e siècle. On cherche à véhiculer la connaissance par des machines : la lanterne magique, le phonographe, l'ordinateur. La question du lien entre médias et éducation ne date pas d'aujourd'hui, elle est liée à une sorte de croyance héritée des Lumières : la connaissance est universelle et les machines peuvent aider à la propager : ce projet utopique traverse les siècles. Cette volonté de véhiculer la connaissance par des machines amène toujours une contrainte dans les conditions d'accès à la connaissance, celle d'apprendre à apprendre. Dès lors qu'on utilise des machines, il faut apprendre à se servir des machines pour enfin accéder à la connaissance. On trouve cette idée chez Alfred Molteni dès 1878. Dès lors que tu instrumentes le savoir dans une machine, il faut que tu apprennes à te servir de la machine. Et apprendre à se servir de la machine, cela devient vraiment un nouveau paradigme

de connaissance en soi. Mais ce que l'on constate également, au plan historique, c'est qu'à chaque proposition d'innovation, il y a une inertie de la part des institutions – j'ai appelé ça l'effet diligence – qui fait que ça ne marche pas. Car si la production du sens est claire pour celui qui promeut l'innovation, elle ne l'est pas forcément pour celui à qui on la propose. Tout se passe comme si ceux qui proposaient l'innovation technologique pensaient chaque fois : « Ça y est, j'ai trouvé la solution pour améliorer la connaissance : ça va de soi », mais ça ne va pas de soi pour tout le monde. Quelque chose dans notre culture refuse absolument de l'admettre et veut imposer l'innovation à tout prix. La matrice de la pensée occidentale, c'est la projection à l'extérieur des Lumières. Il y a une sorte de lanterne magique des Lumières qui opère : je mets la connaissance à la disposition du monde, grâce à un instrument technologique. Deux processus qui se développent sur la durée : un processus d'instrumentation du savoir, et un processus d'instrumentation du savoir véhiculé par une technologie. C'est ce que je peux appeler la double instrumentation du savoir.

J'ai mis en tête du livre une très belle phrase de Paul Valéry : « Le savoir qui est une valeur de consommation devient une valeur d'échange. L'utilité du savoir fait du savoir une *denrée* qui est désirable non plus par quelques amateurs, mais par tout le monde. Cette denrée se préparera sous des formes de plus en plus maniables ou comestibles. Elle se distribuera à une clientèle de plus en plus nombreuse, deviendra chose de commerce, chose qui s'exporte, chose enfin qui se meut, qui se produit un peu partout. » Ce texte a été écrit en 1919. Nous sommes en plein dans ce que Valéry voit comme la double instrumentation du savoir : comme *denrée* (c'est lui qui le met en italique), et comme instrumentation technologique de cette denrée. Pour moi il s'agit là de processus culturels de grande ampleur et de beaucoup plus longue durée que ce qui concerne strictement l'Éducation nationale et la pédagogie.

Y a-t-il quand même un changement par rapport à ce qui se passait auparavant ?

Ce qui change peut-être c'est, sur la longue durée, l'épaisseur croissante de l'enrobage technologique de la connaissance. Dans cette double instrumentation du savoir, les

L'enseignement à l'heure des réseaux : le débat nécessaire

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero, Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

niveaux s'autonomisent : il y a aujourd'hui un débat intense autour de la question des normes et des standards. Or, le format n'est pas seulement une donnée matérielle, c'est déjà une structuration intellectuelle. Les logiques de standardisation se développent parce que l'enrobage technologique se complexifie et que ses enjeux s'autonomisent au détriment de ce qu'il est supposé rendre accessible et propager : le savoir, la connaissance. Ils s'autonomisent, ou plutôt, ils font jonction avec les logiques d'industrialisation.

Comment vois-tu le rôle de la recherche par rapport à ces problèmes ?

Il est très important. Il s'agit d'analyser et de filtrer l'apport de ces propositions successives et itératives d'inventions. Qu'apportent-elles véritablement ? Entreprise très difficile, car le champ se transforme sans cesse. Le développement de cette analyse, de ce filtrage suppose qu'il y ait une construction de l'opinion publique beaucoup plus forte. Malheureusement, dans le champ des discours sur les technologies de l'éducation, il n'est jamais question de l'opinion publique. Or, c'est l'opinion qui discute, qui légitime, qui accrédite, qui discrédite. Il y a eu beaucoup plus de débats au moment où l'informatique entrait à l'école ou dans le monde du travail. Nous sommes à l'heure de l'« internettement correct », de l'« informatiquement correct », le débat est inexistant. Quelle théorie de la transmission ou de la construction des connaissances peut-on développer si on refuse que le sujet qui construit ces connaissances fasse fonctionner des registres de légitimation ? Solliciter l'opinion aujourd'hui, c'est la convaincre que tout va pour le mieux et qu'elle doit adhérer : il n'y a pas véritablement d'espace public. On peut observer ce qu'on appelle une « opinion locale », circonscrite par la pratique des gens. Mais je ne vois aucun débat dans le champ éducatif.

La réflexion sur les identifiants numériques personnels nous a amené, mon équipe et moi, à tenter de sensibiliser l'opinion sur le fait que quand l'éducation entre dans Internet, elle quitte la sphère éducative et entre dans un champ où tous les coups sont permis. On peut mettre en danger sans le vouloir, avec les meilleures intentions du monde, les libertés individuelles de ceux qui s'impliquent, pour enseigner et pour apprendre : je suis un universitaire, je fais mon campus numérique et je le mets sur Internet.

Et à ce moment-là j'envoie un écran qui oblige la personne qui s'en sert, c'est-à-dire un étudiant, à adopter un identifiant numérique personnel. Si la norme américaine avait été adoptée le 20 août dernier, cet identifiant aurait permis de connaître ses compétences cognitives, ses capacités physiques et ses dépendances culturelles ! En France, personne ne s'intéresse à la question des normes et des standards, alors que c'est un des rares outils politiques de régulation politique. Nous n'avons pas encore compris que les techniques sont profondément sociales et que les standardisations numériques permettent d'organiser la société.

Pour ma part, en 2000 j'ai été alerté sur ce qui se passait concernant la négociation de nouvelles normes. L'ISO [*International Standard Organization*] avait mis en place une négociation avec les Japonais et les Américains. L'Union européenne en était absente. Du coup avec l'aide d'un groupe d'intérêt scientifique, nous nous impliquons dans la négociation internationale sur ces questions-là.

Qui devrait prendre en charge ce niveau ? Les instances politiques ?

Lorsqu'en juillet 2001 j'ai refusé le projet de standard d'identifiant numérique, j'ai été soutenu par la Commission Nationale Informatique et Libertés, et par l'INSEE, qui gère ça de très près. Mais je n'ai pas eu de soutien auprès du ministère. Très peu d'hommes politiques en France ont compris les enjeux de ces processus de mise en réseaux de l'enseignement. C'est un outil de la mondialisation, aujourd'hui. Il est important de ne pas jouer la politique de la chaise vide dans ce domaine. Mais un des problèmes réside dans le fait que la technologie a toujours des solutions pour tout, elle est toujours en avance sur la réflexion. La science politique ne dit rien sur ce genre de choses ! Nous travaillons beaucoup actuellement pour le sommet des Nations Unies de l'Information à Genève, fin 2003. Notre groupe prépare une proposition pour proposer un label : « Bien public international » qui puisse qualifier le savoir. C'est une manière de riposter au concept de marchandisation du savoir.

J'essaie d'ouvrir des pistes de travail pour l'avenir, parce que les technologies dans l'éducation, du fait des réseaux numériques, ne peuvent pas être isolées du processus de mondialisation. Que les institutions françaises le veuillent

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero,
Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

L'enseignement à l'heure des réseaux :
le débat nécessaire

ou non, ce n'est plus possible. Mais il faut en prendre conscience, et il faut essayer de mettre au travail un certain nombre de gens, pour construire des notions et défendre des réglementations.

La recherche a un rôle très important à jouer, car les questions ne sont pas simplement techniques. La standardisation technique occupe des informaticiens purs et durs, mais à partir du moment où on prend au sérieux les problèmes de contextualisation sociale, il faut que les sciences humaines et sociales soient prises au sérieux et prennent elles-mêmes ces questions au sérieux.

Jusqu'à présent, la direction de la Technologie a refusé de reconnaître de l'importance aux normes et standards. Nous avons fait une enquête qui montre que les universités ne se sentent pas concernées pour le moment. Dans le dernier appel d'offres, quelques lignes y ont enfin été consacrées, c'est déjà un premier pas : c'est une façon d'alerter en faisant prendre conscience de l'existence de ces standards. Quand on demande : « Quels standards adoptez-vous ? » ; on obtient automatiquement la réponse : « Ah bon ? Il y a des standards ? ». C'est une bonne façon de faire prendre conscience au pédagogue qu'il n'est pas seul au monde avec ses élèves avec le truchement d'Internet, et qu'il doit quand même faire des choix qui engagent autre chose que lui-même.

Peut-être, par réflexe, s'en remet-il complètement à l'informaticien ?

Exactement, c'est un scénario bien connu. C'est pourquoi il y a une mobilisation des pays du Sud et des universités européennes sur les logiciels ouverts, l'open source, qui fonctionne sur le principe d'une totale accessibilité des codes source. On peut les copier comme on veut, ils ne sont pas à vendre et sont libres de droit. Mais inversement, il y a une pression très forte de l'Union européenne pour la brevetabilité des logiciels. Avec mon équipe, nous sentons fortement les tensions entre les deux tendances, et donc la nécessité de choisir : lorsque je mets en ligne des contenus, est-ce que je fais un bien public international ou est-ce que j'en fais un bien privé ? L'enseignant qui met son cours en ligne doit avoir les informations qui lui permettent de se poser cette question, de prendre ses responsabilités et de savoir s'il veut travailler dans un cadre marchand ou non.

S'il ne le souhaite pas, il doit savoir qu'il a le choix car des gens continuent à se donner du mal pour faire en sorte que ce choix reste possible. Il a donc une responsabilité. Mais tout se passe sans cesse comme s'il n'y avait pas d'alternative, du fait de l'urgence entretenue en permanence par la logique économique elle-même. On a l'impression que soit on ne veut pas entrer dans une logique marchande et on se retire de ces projets, soit on fait tant bien que mal avec cette logique marchande et on y entre quand même. En tant que chercheurs, nous pouvons travailler à de nouveaux modèles économiques pour ne pas être prisonniers des pratiques de l'économie néo-libérale, qui s'avèrent de toute façon inefficaces, on le voit avec l'échec du *e-learning*. *Comment, à un autre niveau, les universités peuvent-elles s'organiser elles-mêmes, par exemple dans le cadre de ces projets de campus numériques ?*

Les universités entrent en compétition avec le secteur privé. Elles ont des problèmes croissants de coût d'équipements, d'installations, elles ne peuvent pas espérer avoir beaucoup plus d'argent, et elles ont une mission de service public. Je pense donc que le secteur universitaire est menacé par le secteur privé. À l'occasion d'une évaluation internationale au cours de laquelle on m'a interrogé sur ces problèmes, j'ai répondu que je n'avais pas la solution mais que je pouvais citer un cas : celui des universités du Québec. Le processus a été long. Elles ont eu une politique qui s'appelle « RISQ », [Réseau Inter ordinateurs Scientifiques du Québec], pour mutualiser leurs départements informatiques, et ils ont créé des départements informatiques et de télécommunications, ce qui n'existe dans aucune université française. Cela signifie que si l'université française veut prendre l'initiative dans ce domaine, il faut qu'elle arrête de fonctionner dans l'effolement par rapport à des urgences et à des injonctions, et qu'elle entre dans de véritables réflexions structurelles, et pas seulement des coopérations par des contrats comme dans le cas des campus numériques. Je ne veux surtout pas dire qu'il faut qu'il y ait un opérateur unique type CNED, mais qu'il y ait une réflexion de fond sur le rapport entre les universités et les moyens technologiques.

Malheureusement, il n'y a ni capitalisation, ni exploitation de la mémoire : dans l'Éducation nationale, on passe son temps à dire que ce qui a été fait ne sert à rien. La mémoire

L'enseignement à l'heure des réseaux : le débat nécessaire

Geneviève Jacquinot, Igor Babou, Brigitte Albero, Jacques Perriault.
Propos recueillis par Joëlle Le Marec

de l'Éducation nationale a été portée un temps par les militants de l'innovation pédagogique. Or ces mouvements sont en déshérence, et le ministère de l'Éducation nationale fait des réformes mais ne capitalise ni les résultats de la recherche qu'il génère, ni la mémoire de ce qui a été fait et expérimenté. La recherche pédagogique est constamment attaquée alors qu'il faut capitaliser la mémoire.

C'est pour cela que j'ai publié cette année chez Nathan un petit livre : *Éducation et Nouvelles Technologies : Théorie et Pratique*. J'y présente une dizaine d'expériences. Dans les années 70, il y a eu un conflit très dur dans l'Éducation nationale entre deux conceptions de l'introduction de l'informatique dans l'enseignement : la conception techniciste et la conception intellectuelle que j'ai moi-même toujours soutenue. Mais cette conception ne faisait pas vendre de machines. Ce que l'on a choisi en fin de compte, c'est de privilégier une logique de l'équipement, au détriment de la construction intellectuelle des concepts qui permettraient aux gens de comprendre, véritablement, au fond, ce que sont les technologies. C'est une vieille histoire qui se répète et c'est aussi le rôle des acteurs et des chercheurs de faire acte de mémoire.



Notes :

1. Brigitte Albero est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'INRP, Igor Babou est maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'ENS-LSH Lyon, Geneviève Jacquinot est professeur en sciences de l'éducation à Paris VIII, Jacques Perriault, est professeur en sciences de l'information et de la communication à Paris X.
2. Jacquinot, G., 1977, *Image et pédagogie*, Paris : PUF Col. Sup. l'Éducateur.
3. Voir le détail du programme à l'adresse : <http://www.educnet.education.fr/superieur/campus2002.htm>
4. Lambert, F., 1998, *Sémiotique de l'image : contribution à une éducation aux médias*, note pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3.
5. Il s'agissait d'un projet de campus numérique sur les métiers de la culture, associant le CNED et trois établissements d'enseignement supérieur. Le projet a donné lieu à une étude des pratiques des enseignants impliqués dans la conception en ligne, et à un séminaire de recherche sur les expériences de formations en ligne. Ces travaux feront l'objet d'une publication par ENS éditions.
6. ECTS ou « European Credit Transfert System ». Il s'agit d'un nouveau système de validation des enseignements élaboré dans le cadre de l'harmonisation européenne.
7. Babou, 1998, « Des discours d'accompagnement aux langages : les nouveaux médias » in *Études de linguistique appliquée* n°112, Didier érudition.
8. Albero B. et Dumont D., 2002, *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*, ITEM-Sup, mai, 67p. Téléchargeable sur le site : <http://www.item-sup.org/Enquete/EnqueteITEM.htm>
9. <http://www.e-pathie.com>
10. Albero B., 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, coll. Education et formation, série Références.
11. Perriault, J., 2002, *L'accès au savoir en ligne*, Paris : éditions Odile Jacob.