

Réponse à Nicolas Guichon

La recherche-développement en didactique des langues : trois questions, trois ouvertures

Marie-Noëlle LAMY

The Open University – Milton Keynes, Royaume-Uni

Résumé

Face à une conception de la recherche-développement en linguistique appliquée comme pratique individuelle aboutissant à la production d'un objet souvent plus utile à son inventeur qu'à ses destinataires, cet article énonce trois priorités pour ceux qui cherchent à la repenser : l'attention portée au développement collaboratif de cette recherche, à la viabilité du modèle économique qui la sous-tend, et à son ouverture sur les principes du libre partage et de la modification créative des objets d'apprentissage.

Mots-clés

recherche-développement, libre partage des connaissances, objets d'apprentissage

Abstract

Research and development in applied linguistics is often an individual practice resulting in a product of greater use to its inventor than to its target users. In this article we list three priorities for those interested in rethinking this practice, including: a focus on collaborative research, attention paid to the economic model underpinning the research, and engagement with the principles of free access to and creative reuse of learning objects.

Keywords

research and development (R & D), free access to knowledge, learning objects

1. Introduction

Séduite par le format de la collection *Notions en Questions* qui permet de s'appuyer sur le travail d'un chercheur pour le penser autrement, j'ai laissé venir à moi, en lisant Guichon, des idées de contournement des difficultés évoquées dans son article. A la fin de ma lecture, mes pensées s'organisaient en trois pistes, que j'appellerai des ouvertures. La première ouvre sur une nouvelle représentation de celui ou celle à qui, en principe, est destiné le produit de la recherche-développement. La seconde ouvre la possibilité de déjouer les contraintes économiques qui l'entravent. La troisième, enfin, ouverture à double titre, pointe vers de nouvelles flexibilités pour la recherche-développement en même temps qu'elle rejoint les modes de fonctionnement du mouvement *Open Source*.

2. Le rôle du destinataire de la recherche-développement

L'un des premiers didacticiens à avoir conceptualisé le rapport entre l'enseignement-apprentissage des langues et les technologies et proposé des états des lieux de la recherche a été Michael Levy. Après la publication en 1997 de *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*, aujourd'hui considéré comme un ouvrage fondateur du domaine, Levy a publié plusieurs articles de synthèse, dont l'un, Levy (2000), fournit une entrée pour la discussion que me suggère l'article de Guichon.

En effet la lecture de cet article permet de revisiter Levy (2000) pour constater une constance dans les thèmes, notamment sur le rapport entre les théories de l'acquisition et la recherche-développement (qui, nous rappelle Guichon, "demeure encore impensé"), sur la non-neutralité des logiciels, et sur la triste fin de vie des artefacts venant, je cite de nouveau Guichon, "alimenter le 'cimetière de prototypes' et [...] creuser l'écart entre les préconisations de la didactique des langues et les dispositifs médiatisés réellement proposés pour l'apprentissage des langues". La clairvoyance de Levy en 1997 est donc à saluer. Cependant sans nier la pertinence de ce qu'il dit, on peut trouver plus intéressant de s'attarder aujourd'hui sur la manière dont il le dit. J'ai trouvé révélateur de me livrer à une mini-analyse du discours par lequel Levy rend compte de son corpus¹. Au début de ce paragraphe j'ai sciemment introduit le mot "artefact" (*artifact*), car c'est ainsi que Levy désigne la recherche-développement : *artifact research*. Dans Levy (2000) on rencontre donc les notions d'*artifact researchers* (les

¹ 177 chapitres et articles de revues spécialisées parus dans le courant de l'année 1999.

chercheurs en artefact), *artifact's effectiveness* (l'efficacité de l'artefact), *artifact robustness* (la solidité ou fiabilité de l'artefact), *artifact acceptance / tolerance by learners* (la tolérance de l'artefact par l'apprenant), et *usability of artifact* (les qualités ergonomiques de l'artefact). Dans cette liste, à *artifact* on pourrait facilement substituer *médicament* ou *polyester*, tant elle rappelle le vocabulaire de la consommation et du contrôle de qualité, c'est-à-dire de l'univers industriel dont parle Guichon. Telle était donc la représentation dominante du public-cible de la recherche-développement au tournant des années 2000 : des consommateurs.

En 2005, Levy co-rédige avec Hubbard un éditorial pour la revue *Computer-Assisted Language Learning*, où l'on découvre une vision bien différente de la recherche-développement. Levy et Hubbard (2005 : 145) débute par cette constatation :

La technologie a toujours joué un rôle fondamental dans le développement des langues et de leur enseignement-apprentissage, dont elle est indissociable. [...] Au fil des siècles nous sommes passés du doigt servant de marqueur dans le sable (écriture non-technologisée), à l'utilisation de diverses technologies : des outils rupestres, du papier, des plumes d'oie, des machines à écrire, des claviers et des écrans d'ordinateur (d'abord localement, puis à distance : courriels, et clavardages). Aujourd'hui l'évolution de la reconnaissance vocale va peut-être entraîner une nouvelle métamorphose du rôle et de la fonction de l'écriture, puisque la présence d'un outil marqueur devient facultative et que la voix peut réaliser les formes directement².

J'ai livré cette longue citation pour mieux dégager la nouvelle représentation de la recherche-développement qui apparaît en 2005 chez Levy et Hubbard. Il ne s'agit plus de production-consommation, mais d'influence réciproque entre ces instruments de la médiation de l'apprentissage ("*mediational tools*") que sont les humains, les changements socio-technologiques et les formes discursives émergentes, influence théorisée pour l'apprentissage par Wertsch (1991) ou encore Mercer, Little & Wegerif (2004), et exemplifiée pour le domaine sociologique de façon plus générique par Hutchby (2001). Hutchby illustre ce phénomène en racontant les premiers pas du téléphone, qui se sont faits dans un rapport itératif d'évolution interactive entre l'artefact et ses utilisateurs. Le téléphone dans ses

² Toutes les traductions de l'anglais qui apparaissent dans le présent article sont de l'auteur.

balbutiements était vendu comme un outil destiné à effectuer des transactions commerciales ou à échanger des informations utilitaires, et non pas pour bavarder. Le marketing de l'époque (début du 20^{ème} siècle) mettait à tel point en valeur cette fonction (commerciale et professionnelle) qu'il conseillait aux usagers de repousser aux heures tardives de la soirée les conversations familiales et intimes qu'ils pourraient être tentés de conduire via cet instrument. Or, les usagers n'ont rien voulu savoir. Très vite le téléphone a été approprié comme véhicule d'échanges familiaux, amicaux et amoureux. Dès les années 1950, les sociétés de téléphonie ont donc réorienté leur marketing pour faire de la "ménagère" bavardant avec ses "amies" un argument de vente. La pratique discursive téléphonique suivait et précédait cette évolution, qui par ailleurs poursuit son cours, comme on le voit aujourd'hui en comparant, par exemple, les "ouvertures" de conversation téléphoniques sur ligne fixe (Sacks et Schegloff, 1974), à celles qui sont médiatisées par la technologie contemporaine, discursivement bien différentes selon que nous répondons à un appel de portable ou à un appel arrivant sur notre ordinateur par la téléphonie Internet. L'évolution se fait selon une logique itérative propre à la langue en contexte technologique.

La recherche-développement n'est donc plus considérée ici une activité préparatoire à la consommation de logiciels comme l'on ferait d'antibiotiques, mais elle doit être (et en réalité elle ne peut qu'être) au centre d'un processus itératif d'évolution des systèmes de signification fonctionnant en boucle avec les systèmes de communication et les instruments qui les matérialisent. Il s'ensuit que l'utilisateur (celui ou celle qui s'insère en plein cœur du processus itératif puis infléchit les usages et finit par influencer la conception des outils) a sa place non pas au terme, mais en amont, et tout au long, des projets de recherche-développement.

Puisque j'avais commencé ce premier point par l'analyse d'un fragment de discours, pourquoi ne pas le clore par là aussi ? Dans sa conclusion, Guichon emprunte au vocabulaire de l'horticulture, ou de l'apiculture, et parle d'"extirper" le chercheur de son contexte, pour pouvoir "essaimer" son innovation vers un autre contexte. Je vois dans ce choix lexical l'idée de cultiver la créativité de l'individu qui recèlerait en lui ce miel que serait "son" innovation. Je cherche en vain la place de l'utilisateur dans cette rhétorique. Une telle représentation n'est pas étonnante, en ce sens que les quatre modèles décrits dans l'article sont issus de cet exercice hautement individuel qu'est la thèse de doctorat – comme c'est le cas pour la majorité des projets de recherche-développement.

Or si l'on replace l'objectif ultime de la recherche-développement éducative là où il doit se trouver – dans l'amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage – alors ce serait plutôt dans une pratique d'équipe, où l'utilisateur (apprenant ou enseignant) ferait partie de l'équipe dès le début qu'il faudrait envisager, même si nous ne parlons ici que d'une petite équipe. Gageons qu'à mi-chemin entre le lourd dispositif industriel indifférent aux questions pédagogiques, et l'aventure d'un enseignant-chercheur passionné mais privé de moyens, peut se situer un modèle de recherche-développement collaborative, ouverte sur les besoins des étudiants et non exclusivement sur ceux du doctorant qui la conduit. C'est cette ouverture de la recherche-développement aux influences apportées par l'utilisateur que je propose comme première réponse à Guichon.

3. Considérations économiques

Ma deuxième réponse a trait au contexte économique de la recherche-développement en didactique des langues. On sait depuis Rumble (2001) que les coûts des supports destinés à être utilisés en ligne sont beaucoup plus élevés que ceux des supports utilisables en présentiel, aussi bien en matière d'enseignement que de recherche-développement. Le schéma proposé par Rumble pour le calcul du coût économique réel permet de reconnaître :

1. Des coûts en matériaux (par exemple logiciels, copyright des images ou sons, manuels de l'utilisateur).
2. Des coûts en personnel : le temps des chercheurs, celui du ou de la collègue qui aide de façon informelle, le temps du directeur ou de la directrice de thèse, celui du conseil ou du dépannage technique, le coût du soutien administratif (secrétariat, comptabilité) souvent occulté. Sur le poste des ressources humaines, en outre, les coûts sont à reconduire pour chaque itération du projet de recherche-développement.
3. Des coûts infrastructurels : l'équipement standard est souvent fourni par l'université, mais non l'équipement spécialisé.
4. Des coûts d'accès (abonnements Internet, autres fournisseurs de services).
5. Des coûts, toujours occultés, relatifs aux cobayes qui vont tester l'innovation (leur temps).

Dans la recherche-développement industrielle, on amortit ces coûts puisque la production est à très grande échelle, et que, comme le dit Guichon, des versions ciblées peuvent être générées pour de nouveaux marchés d'utilisateurs. La recherche-développement éducative ne

peut suivre ces modèles que dans des contextes institutionnels exceptionnels, où sont possibles des actions d'envergure sur des innovations en grande taille, comme à l'Open University britannique, ou à Athabasca University au Canada. Mais il serait intéressant de réfléchir à des conditions qui pourraient lui permettre de fonctionner rentablement dans le cadre plus modeste de la majorité des structures universitaires.

Je propose pour ce faire une ouverture à de nouveaux modes de fonctionnement. Puisque pour les laboratoires d'informatique l'étape de la recherche-développement et la fabrication d'un produit comme moyen de valider ou de mettre à l'épreuve un modèle sont quasi-obligatoires, pourquoi un didacticien des langues ne tenterait-il pas, dans un partenariat avec un chercheur de ce domaine, un montage de projet collaboratif dont chaque spécialiste pourrait retirer matière à alimenter sa thèse ? Je rejoins ici Guichon lorsqu'il insiste pour que "le chercheur accepte de collaborer avec des spécialistes de la technologie et d'essaimer son innovation vers un autre contexte", mais je donne à cette préconisation toute sa dimension économique.

On pourra me reprocher d'ignorer le poids de la tradition d'individualisme dans l'enseignement supérieur. Je répondrais qu'à tout le moins, il est urgent d'ouvrir la boîte noire du coût économique réel, afin d'armer les jeunes chercheurs pour la lutte économique inéluctablement liée à tous les développements qu'ils entreprendront dans leur carrière. Un projet assis sur de solides bases budgétaires, et comportant – pourquoi pas – un plan de développement commercial sain, parle un langage autrement plus persuasif qu'un projet économiquement non-spécifié, et ancré dans le contexte immédiat du chercheur (d'où la décontextualisation préconisée par Guichon). Cette ouverture ne se fera pas sans une remise en question des positions idéologiques de chacun, mais la construction professionnelle du chercheur et la qualité du service rendu aux apprenants destinataires du produit sont à ce prix.

4. Le libre partage des connaissances et les objets d'apprentissage

J'en arrive à ma troisième proposition d'ouverture. Il est clair que les coûts de la recherche-développement seraient moins élevés si celle-ci prenait appui sur des objets pré-existants. On peut depuis quelques années se tourner vers un domaine en plein essor, celui du libre partage des connaissances (Chanier 2004), notamment des objets d'apprentissage (*learning objects*).

Au plus simple, un objet d'apprentissage se définit comme une ressource numérique susceptible d'être modifiée et ré-utilisée pour soutenir l'apprentissage. Barron (2000 : 1) opérationnalise cette définition en écrivant que les objets d'apprentissage permettent au

contenu de "s'affranchir des formats propriétaires pour passer librement d'un système à un autre, et se trouver remixés, repris et mis à jour en continu". Ces objets électroniques sont rassemblés dans des collections en accès libre (*open repositories*). Par exemple le portail canadien anglais *Learning Object Portal* présente aux novices aussi bien qu'aux praticiens plus chevronnés les fonctions, caractéristiques et utilisation des objets d'apprentissage. Par exemple encore, *Edusource* est un site canadien entièrement bilingue (français-anglais) dont l'objectif est de "créer un banc d'essai de banques d'objets d'apprentissage reliées et interopérables à l'échelle du Canada et [...] de fournir le leadership nécessaire au développement continu d'outils, de systèmes, de protocoles et de pratiques connexes qui viendront appuyer une telle infrastructure". L'un comme l'autre site s'intéresse à l'apprentissage sous toutes ses formes, en présentant également certaines données spécifiques aux langues.

Face à une telle abondance de ressources, il est donc tentant de chercher une réponse aux problèmes économiques et idéologiques évoqués plus haut dans une exploitation intelligente de ces objets par des enseignants-chercheurs qui seraient moins chatouilleux sur l'aspect personnel de "leur" innovation, et plus soucieux de faire fructifier des idées déjà ébauchées ailleurs en les confrontant aux usages et besoins des apprenants et des enseignants.

La perspective des enseignants est celle que j'adopte dans les deux paragraphes qui suivent, avant de poser mon argument en faveur d'une recherche-développement en phase avec la philosophie du partage des connaissances. La présente discussion sur les objets d'apprentissage n'est naturellement pas sans rapport avec le mouvement *Open Source*, qui a vu le Massachusetts Institute of Technology (MIT) en 1999-2000, et plus récemment l'Open University, mettre en ligne des cours en accès libre. La mise à disposition des matériaux du MIT notamment, (voir Abelson 2006) repose sur l'utilisation d'une licence octroyée par *Creative Commons*, dont les conditions stipulent que chacun a le droit de modifier les matériaux pour une ré-exploitation dans des buts non-lucratifs. Il devient loisible de transformer des objets, et on y est d'ailleurs vivement encouragé.

Cependant les statistiques de consultation du site MIT *OpenCourseWare* (Abelson, 2006 : 189)³ montrent que les enseignants ne constituent que 13% des visiteurs. Pourquoi une si

³ Consultation du site MIT *OpenCourseWare* en 2006 pour un taux de réponses de 5,7% sur 21500 internautes visiteurs interrogés.

faible fréquentation et si peu d'intérêt pour un service (construction d'objets pour la classe) dont les enseignants pourraient supposer qu'il leur permettrait de gagner un temps précieux ? Il y a de nombreuses réponses à cette question. Meyer (2006 : 68) nous en énumère quelques-unes :

Les objets d'apprentissage sont faits pour être utilisés différemment dans différents contextes, pour lesquels ils peuvent avoir besoin de modifications. Un soutien technique doit aussi être fourni (tous les objets d'apprentissage ne fonctionnent pas avec un égal bonheur sur les ordinateurs de tous les étudiants). Il existe des problèmes de standardisation, et d'interopérabilité. Pour améliorer les possibilités de partage des objets d'apprentissage, des efforts doivent être accomplis (et sont en cours) dans la granularité (la possibilité de les fractionner), et le développement d'outils de partage.

En outre, selon Meyer, travailler avec des objets d'apprentissage coûte cher (en temps pour l'enseignant) malgré les facilités qu'offre l'Internet. Effectivement, en entreprenant une recherche-éclair, par exemple si l'on a la curiosité d'aller explorer le *Learning Objects Portal* ou *Edusource*, mentionnés plus haut, on se rend aisément compte du temps et des efforts qu'il faut déployer pour identifier et évaluer – *a fortiori* modifier – un objet d'apprentissage qu'on souhaiterait utiliser.

Ce travail sur l'objet d'apprentissage, n'est-ce pas précisément le rôle d'une recherche-développement bien pensée que de l'entreprendre en amont de la demande des pédagogues, économisant ainsi sur les ré-inventions de roue, offrant à l'enseignant une bien nécessaire médiation entre sa culture et celle des professionnels du e-learning, et enfin construisant en collaboration avec ces enseignants des produits dont ils auront réellement manifesté le besoin ? Telle est donc ma troisième ouverture, qui ferait du libre partage des connaissances une réalité et du "cimetière des prototypes" rien de plus qu'un mauvais souvenir.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

Abelson, H. (2006). "Libre partage au MIT. Education permanente". In *Pédagogie et numérique. Contradictions ? Convergences ?* M.-J. Barbot, C. Debon & V. Glikman, 169 : 185-192.

Barron, T. (2000). *Learning Object Pioneers. ASTD Learning Circuits*. Publication en ligne : <http://www.learningcircuits.org/2000/mar2000/barron.html>

Chanier, T. (2004). *Archives ouvertes et publication scientifique : Comment mettre en place l'accès libre aux résultats de la recherche?* Paris : L'Harmattan. Accès plein texte en ligne : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/14/86/index_fr.html

Hutchby, I. (2001). *Conversation and Technology: From the telephone to the Internet*, Cambridge : Polity Press.

Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Alderley, Royaume-Uni : Clarendon Press.

Levy, M. (2000). "Scope, goals and methods in CALL research: questions of coherence and autonomy". *ReCALL* 2 (2) : 170-195.

Levy, M. & Hubbard, P. (2005). "Why call CALL 'CALL' ?" *Computer Assisted Language Learning* 18 (3) : 143-149.

Mercer, N., Little, K. & Wegerif, R. (2004). "Methods for Studying the Processes of Interaction and Collaborative Activity in Computer-based Educational Activities", *Technology, Pedagogy and Education* 13 (2) : 195–213.

Meyer, K. A. (2006). *Cost Efficiencies in Online Learning*. Hoboken, New Jersey : Wiley Periodicals.

Rumble, G. (2001). "The costs and costing of networked learning". *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2) : 75-96.

Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-taking for Conversation, *Language* 50: 696–735.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*, London : Harvester Wheatsheaf.

Sites Internet

Creative Commons. <http://creativecommons.org/>

Edusource. http://www.edusource.ca/french/home_fr.html

Learning Object Portal. <http://ilearn.senecac.on.ca/lop/index.htm>

MIT OpenCourseWare. <http://ocw.mit.edu/index.html>

À propos de l'auteure

Marie-Noëlle LAMY est Professor of Distance Language Learning à la Faculty of Education and Language Studies de l'Open University. Elle poursuit des recherches sur le télé-enseignement et l'apprentissage des langues médiatisés par des environnements multimodaux. Appuyés sur la sémiotique sociale, ses travaux s'intéressent en particulier aux interactions apprenant-apprenant et au développement de la littératie (écrit-oral) dans ces environnements.

Courriel : m.n.lamy@open.ac.uk

Toile : <http://fels-staff.open.ac.uk/marie-noelle-lamy/>

Adresse : Centre for Modern Languages, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, Royaume-Uni