

Claude CHASTAGNER
Professeur
Université Paul Valéry – Montpellier 3
Montpellier, France

Défis et potentiels de l'éducation numérique: la plate-forme «Hybrid Pedagogy»

Résumé: Le XXI^{ème} siècle: un monde complexe, imprévisible, en constante évolution, dominé par le développement spectaculaire de la technologie. La place croissante qu'elle occupe dans le système éducatif, source d'inquiétude autant que d'espoir, représente un double défi: comment l'éducation va-t-elle s'adapter à ces transformations technologiques et demeurer pertinente, dans quelle mesure le système éducatif ne va-t-il pas être dépassé par des réseaux numériques d'information séduisants mais incontrôlables et invérifiables, qui remettent en question la notion même de vérité et les moyens traditionnels d'acquérir savoirs et savoir-faire? Mais aussi: comment de nouvelles approches pédagogiques peuvent-elles s'appuyer sur la technologie pour apporter de nouvelles solutions permettant d'affronter les risques et les défis de la modernité, de nouveaux outils reposant tout autant sur l'émotion que l'intellect, la pratique que la théorie, l'enseignant que l'apprenant?

Cet article s'intéresse au projet «Hybrid Pedagogy», une expérience qui a débuté en 2011 aux États-Unis et qui combine la publication d'une revue en ligne avec la mise en place de nombreuses activités, y compris l'organisation de séminaires et la mise en place de nouvelles formes d'enseignement numérique afin d'explorer la relation entre apprentissage, enseignement et technologie. Nous nous interrogerons sur les buts de ce projet, qui souhaite donner à chacun la possibilité d'apprendre tout au long de la vie et d'affronter les défis du XXI^{ème} siècle. Quel rôle y joue la notion d'hybridité? À quel point ne s'agit-il pas d'une illusion de plus quant au potentiel pédagogique de la technologie numérique?

Mots clés: Pédagogie hybride, éducation, hybridité, pédagogie, technologie, numérique

Abstract: The 21st century: a complex, fast-changing, unpredictable world in which technology plays an increasingly central role, generating hazards and threats, but also promises and possibilities. Obviously, education is intimately connected to the technological challenge. On two accounts: How is it going to adapt to these accelerated technological changes, and remain relevant? To what extent will education, as we know it, not be superseded by uncontrolled, unreliable digital networks of information that question the very notion of truth and the trusted means of acquiring knowledge? But also: To what extent can education use technology to help people deal with the hazards and challenges of modernity, and give them the right tools and the necessary praxis to do so, emotional and intellectual, practical and theoretical?

This article will focus on the “Hybrid Pedagogy” project, an experiment started in 2011 in the United States which combines an online journal and regular events, including, more recently, new models of online courses, in order to explore the connection between learning, teaching, and technology. This presentation discusses to what extent the experiments reaches its avowed goal: to empower people to learn and teach throughout their lives, and meet the challenges of an increasingly hybrid world, from the mundane to the postcolonial meanings the word has acquired.

Keywords: Hybrid pedagogy, education, hybridity, pedagogy, technology, digital

Mettre en place un système éducatif efficace, adapté à l'évolution des publics et aux besoins de son temps, est de toute évidence un défi permanent qu'ont en commun l'ensemble des professionnels de l'enseignement, quel que soit le pays où ils exercent. Ce défi est d'autant plus complexe à relever qu'aux obstacles habituels auxquels sont confrontés les enseignants, s'ajoute dorénavant la concurrence de la technologie numérique. Dans le passé, les difficultés du métier étaient essentiellement liées à la nature même de l'acte d'apprentissage qui pour beaucoup d'apprenants constitue plus souvent une corvée pénible imposée par l'autorité familiale ou le contexte social, au mieux, une nécessité acceptée à contrecœur, qu'une source de

plaisir, d'excitation et d'épanouissement personnel. Mais aujourd'hui, les enseignants doivent en plus composer avec des outils et des services numériques qui offrent aux apprenants une diversion irrésistible aux efforts que requièrent les technologies traditionnelles, au premier rang desquelles le livre, et soyons honnêtes, à l'ennui qu'elles génèrent chez beaucoup.

Je n'ai pas besoin de m'étendre sur les nombreux défis que lancent quotidiennement aux enseignants ces nouvelles technologies. Tous sont confrontés, partout, aux mêmes étudiants qui contestent leur enseignement en le vérifiant sur Internet «en temps réel», qui font du shopping en ligne, alimentent leur page Facebook ou poursuivent des conversations animées sur leurs réseaux sociaux pendant les cours et rédigent des travaux dont le pourcentage d'emprunts à Wikipedia les assimilent à du plagiat.

Plus encore, de nouvelles formes d'apprentissage numérique sont apparues, à base de vidéos en ligne, de jeux électroniques, de forums de discussions, d'échanges entre les participants et de *gamification* (ou ludification, c'est-à-dire l'utilisation des mécanismes du jeu dans le processus d'apprentissage), qui prétendent être plus efficaces que l'enseignement traditionnel. Les promoteurs de ces nouvelles approches pédagogiques numériques mettent en avant leur caractère interactif, créatif, participatif et ludique et promettent à l'apprenant d'être le créateur de son propre matériel éducatif, remplaçant ainsi le sens unique habituel du processus de transmission des connaissances par une circulation des savoirs. Surtout, ils insistent sur l'obsolescence de la notion même de savoir pour lui préférer d'autres compétences: communication, créativité, réactivité, autonomie, capacité critique, esprit de jeu.

Un des principaux défis auxquels les pédagogues d'aujourd'hui sont confrontés est donc: comment tirer profit de ces nouvelles technologies numériques et de leur potentiel pédagogique tout en exerçant une saine et prudente distance critique avec ce qui n'est peut-être, au mieux, qu'un outil complémentaire, au pire, une mode inutile, voire néfaste, propagée et entretenue par des entreprises commerciales dont la finalité est plus le profit que l'amélioration du système éducatif? Comment relever le défi de la pédagogie numérique?

La relation entre apprentissage, enseignement et technologie et les rapports entre numérique et pédagogie ont fait l'objet de nombreux projets et expériences. Je m'intéresserai à l'une d'entre elles, qui connaît un vif succès, la plate-forme *Hybrid Pedagogy*, lancée aux États-Unis en 2011 dans le cadre du *Digital Pedagogy Lab* par Jesse Stommel, réalisateur de

documentaires et professeur de pédagogie numérique et Pete Rorabaugh, maître de conférences en littérature à l'université Kennesaw State de Georgia. Elle est aujourd'hui considérée comme l'une des expériences pilotes parmi les suivies et les plus réussies dans le domaine de la pédagogie numérique. Je m'interrogerai sur la teneur des textes publiés sur cette plate-forme et sur leurs buts, sur l'orientation générale du site et sur ses soubassements idéologiques. Quel rôle y joue la notion d'hybridité mise en avant dans le nom même du projet? À quel point la confiance exprimée par l'ensemble des auteurs dans le potentiel des nouvelles technologies de la communication et dans les pédagogies participatives et collaboratives est-elle justifiée? Sur quelles bases nous demandent-ils de les croire quand ils affirment que le défi numérique peut être relevé? Peut-on, comme le formule un des contributeurs, Sherry Turkle, en paraphrasant Thoreau, «vivre délibérément» en choisissant notre rapport à la technologie, et non en le subissant (Turkle, *Interview with Krista Tippett*)? Faut-il, à l'instar de l'université Sungkyunkwan de Séoul, se livrer à une «Digital Detox Campaign»¹ et «Fight the digital malady»² ou pouvons-nous, comme *Hybrid Pedagogy* nous y exhorte, exploiter son potentiel?

Hybrid Pedagogy est avant tout une plate-forme de réflexion associée à une revue savante en ligne, en accès libre, avec comité de lecture. Elle s'est spécialisée dans la publication d'articles rédigés par des acteurs de terrain, de l'enseignement primaire au supérieur, qui s'interrogent sur le potentiel, mais aussi sur les limites de la pédagogie numérique. La revue publie également des blogs, des travaux scientifiques et des romans collaboratifs (*crowdsourced*), toujours dans l'esprit des possibilités qu'offre la publication en ligne en termes d'interaction et de participation.

Au-delà de sa fonction éditoriale, *Hybrid Pedagogy* est aussi une association à but non lucratif qui organise un séminaire annuel autour de ces questions. Les dernières éditions se sont déroulées à Vancouver, sur l'Île-du-Prince-Édouard ou au Caire. La plate-forme propose enfin des modèles de pédagogie numérique et de ludification et conçoit des MOOC (*massive open online courses*, enseignement de masse disponible en ligne) destinés aux enseignants, bibliothécaires et personnels administratifs confrontés au défi technologique.

Les fondateurs du projet ne prétendent pas à la neutralité idéologique. Ils se réclament ouvertement des théories politiquement radicales de bell hooks

1. Campagne de désintoxication numérique.

2. Combattre la maladie numérique.

et de Paulo Freire, théoricien de la pédagogie critique. Par ailleurs, sur le plan formel, le site de la revue déclare privilégier les articles qui ont recours à l'expérimentation et ajoute ne pas vouer un culte à la technologie en soi, mais vouloir en explorer les applications pédagogiques les plus pertinentes.

Le nom même du projet mérite qu'on s'y attarde. Une pédagogie «hybride». Que recouvre ce terme?

Commençons par un bref retour sur les origines du concept, pour dessiner le cadre théorique dans lequel se situent les créateurs d'*Hybrid Pedagogy*. Dans son livre *Hybridity*, Marwan M. Kraidy liste les multiples usages auxquels le concept d'hybridité est désormais appliqué: gadgets électroniques à usages multiples, semences génétiquement modifiées, véhicules combinant moteur à combustion et énergie électrique, techniques de management transnationales, mais aussi, de façon moins anecdotiques, identités multiraciales, double citoyenneté et cultures postcoloniales (1). De fait, dans son usage premier, le terme «hybride» renvoie au croisement et au mélange d'organismes vivants (végétaux ou animaux) d'espèces différentes. Une des formes les plus visibles prises par l'hybridité biologique est la mixité ethnique. C'est, aux États-Unis, rappelle Deborah Pacini Hernandez, la principale cause de l'anxiété que les Blancs ont éprouvée vis-à-vis des Noirs depuis les premiers temps de l'esclavage, dans la mesure où la «*miscegenation*», le métissage des races, porte sur des questions fondamentales de sexualité et d'intégrité corporelle (*Oye Como Va, Hybridity and Identity in Latino Popular Music* 3). Cette anxiété que partagent entre autres les sociétés fondées sur l'esclavage a amené les autorités à définir avec une grande précision les degrés de mixité (*mestizo, mulatto, muwallad, genízaros*, etc.) et à prévoir un arsenal législatif complexe pour en circonscrire les potentielles conséquences quant à l'intégrité et à la suprématie de la société dominante. Sans entrer dans le détail, rappelons seulement que la possibilité de s'identifier comme appartenant à plusieurs «races» ou groupes ethniques n'est apparue dans les recensements étatsuniens qu'à partir de 2000. L'idée même d'hybridité n'a donc pas forcément une connotation positive dans tous les contextes.

Bien entendu, le concept d'hybridité s'est déporté vers des acceptions autres que biologiques. Dans le domaine de la linguistique, Bakhtine distingue deux types d'hybridité: une hybridité qu'il appelle organique, «où le mélange entre les éléments demeure silencieux et opaque» (*The Dialogic Imagination* 360), et une hybridité intentionnelle, «qui permet une activité contestataire, la confrontation politique des différences culturelles

les unes contre les autres, de façon dialogique» (Young, *Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture, and Race* 20). La première constitue donc une fusion involontaire qui se met en place via des processus d'emprunt et d'appropriation inconscients. La seconde, en revanche, politisée et conflictuelle, est une protestation dont le but est de démasquer les voix dominantes, celles de l'autorité et de créer un dialogue au sein d'un «mélange» (en français dans le texte de Bakhtine) de voix concurrentes, non pas pour aboutir à leur fusion, mais au contraire pour souligner leurs différences, leur disparité et contester les positions de pouvoir revendiquées par certaines. Cette dimension politique sous-jacente est de toute évidence au cœur des usages contemporains du concept, en particulier dans des contextes tels que *Hybrid Pedagogy*.

Homi Bhabha propose, pour sa part, une théorisation du concept qui a rencontré un grand écho. Il observe que les formes culturelles sont prises dans des processus incessants de croisement et d'échange qui définissent un nouvel espace, liminal et hybride, qu'il métaphorise sous le nom de «tiers-espace» (*Third Space*). Caractérisé par l'ambivalence et l'ambiguïté, le tiers-espace est transgressif par nature. Il met en place «de nouvelles structures d'autorité, de nouvelles initiatives politiques» (*The Location of Culture* 211). Bhabha souligne que l'hybridité n'est pas ce qui permettrait «d'identifier deux moments originaux à partir desquels un troisième émergerait»³ dans un mouvement hégélien de résolution des oppositions, mais plutôt un processus de traduction culturelle qui lie chaque forme à toutes les autres et qui contredit «l'essentialisme d'une culture originale ou originaire donnée et antécédente» (Rutheford, *The Third Space. Interview with Homi Bhabha* 211). Ainsi, le concept d'hybridité n'accorde d'autorité supérieure à aucune des formes culturelles constitutives du tiers-espace, leur antériorité ne pouvant se comprendre que du seul point de vue chronologique⁴. Par ailleurs, le tiers-espace ne définit pas une identité fixe et stable, mais génère un processus d'identification à des objets toujours forcément autres, ce qui lui donne un caractère «perpétuellement mobile, à la temporalité fluide» (Ragland, *Música Norteña: Mexican Migrants Creating a Nation Between Nations* 20). Plutôt que le simple constat de la «diversité» des cultures, Bhabha privilégie leurs différences et les processus par lesquels elles évoluent

3. À contrario, Gloria Anzaldúa parle de la frontière comme de «deux mondes se fondant pour en former un troisième» (*Borderlands-La Frontera: The New Mestiza* 3).

4. Le sous-titre de l'ouvrage de Cathy Ragland, *Música Norteña: Mexican Migrants Creating a Nation Between Nations* peut ainsi se comprendre comme une référence à l'espace «entre» (*between*) propre au tiers-espace.

et se distinguent des autres et d'elles-mêmes: «La diversité culturelle est un objet épistémologique, la culture vue comme objet de connaissance empirique, alors que la différence culturelle est le processus d'énonciation d'une culture en tant qu'elle est "connaissable", qu'elle exerce une autorité, adéquate à la construction de systèmes d'identification culturelle» (Bhabha, *op. cit.*, 49-50). Les espaces interstitiels et les marges sont les lieux par excellence du tiers-espace, là où le marginal, l'exilé, le migrant troublent l'homogénéité de la nation. La frontière est bien sûr l'espace liminal type, le tiers-espace par excellence, comme l'ont développé anthropologues et géographes⁵, même si l'étymologie du terme rappelle que le «front» peut aussi construire un «affrontement», un face à face d'oppositions binaires, entre l'ici et l'ailleurs, l'intérieur et l'extérieur, le familier et l'étranger, le connu et l'inconnu, la sécurité et le danger, le bien et le mal, moi et l'Autre. C'est ce type de face à face binaire que des développements récents comme *Hybrid Pedagogy* veulent eux aussi éliminer, en privilégiant de nouveaux espaces de dialogue, de réflexion et d'apprentissage inspirés du tiers-espace de Bhabha.

Car la conception de l'hybridité que suggère Bhabha entraîne un déplacement des logiques binaires et la mise en avant d'une nouvelle conception de la subversion «imaginée et pensée autrement qu'en termes de confrontation entre entités opposées» (Cuillera, *Le Tiers-espace: une pensée de l'émancipation?*). L'hybridité s'avère «un espace dans lequel plus aucune des divisions et des antagonismes binaires qui sont typiques des conceptions modernes ne fonctionne» (Buden, *Public Space as Translation Process*), qu'il s'agisse des oppositions entre centre et marge, monde occidental et Tiers Monde, civilisé et sauvage, Nord et Sud, capital et travail, locuteur natif/non natif, pouvoir et subordination et d'autres plus spécifiques au domaine de l'éducation comme nous allons le voir, d'autant qu'au sein de ces antagonismes, le premier terme est souvent implicitement perçu comme supérieur au second. Dans une logique de flux culturels et de développements rhizomorphiques, racines et origines disparaissent, rendant ainsi encore moins défendables les notions de pureté et d'authenticité (Barker, *Cultural Studies, Theory and Practice* 423). Le concept d'hybridité culturelle permet de «déplacer les analyses traditionnelles [...] en termes d'exploitation et de domination et [de] déployer une analyse critique des oppositions réifiées» (Cuillera, *op. cit.*). Les relations entre maître et esclave,

5. Ainsi, Henk van Houtum définit la frontière comme un espace «ouvert, poreux, propice au déplacement et d'une féconde hybridité» (*B/Ordering Space* 8).

maître et apprenant, oppresseur et opprimé sont dorénavant perçues comme un processus de contamination mutuelle, le jeu d'influences réciproques.

L'ubiquité actuelle du concept d'hybridité dans le discours universitaire et critique ne doit cependant pas occulter les enjeux qu'il recouvre. Si ses usages contemporains semblent lui attribuer une valeur globalement positive, la capacité à nous débarrasser de pensées réactionnaires, voire obscurantistes, la reconnaissance de l'apport des populations minoritaires ou opprimées, secondaires en tout cas, à l'épanouissement général et leur capacité à s'affirmer, certains y voient au contraire le symptôme d'une nouvelle forme de domination. Il ne serait qu'un jeu théorique permettant à une élite d'intellectuels privilégiés, y compris ceux du monde postcolonial, de s'auto-congratuler et ne reflèterait en rien la réalité des populations au nom desquelles ils parlent, celles-ci faisant de l'hybridité une expérience douloureuse et subie. Ceux qui célèbrent l'hybridité seraient alors au service du capitalisme et de la bourgeoisie transnationale, complices des structures d'inégalité que le concept leur sert par ailleurs dénoncer⁶.

Revenons au sens du terme «hybride» dans le projet *Hybrid Pedagogy*, à la lumière des différentes acceptions que nous venons de rappeler. Il révèle dans un premier temps la volonté des fondateurs de ne pas idéaliser la technologie mais de privilégier la pluralité des approches et des outils, en combinant l'espace physique de la classe à l'espace numérique d'Internet: «The most obvious definition of the term “hybrid” within learning communities is that we function in two spaces: digital space and empirical space»⁷. L'hybridité est avant tout une affaire de médias et d'espaces: articles et ouvrages numérisés, mais aussi jeux vidéo, émissions de radio, photographie, vidéo, documentaires, blogs, tweets, etc.

Est hybride également l'approche pédagogique qui suggère d'abolir la distinction entre apprenant et enseignant et de privilégier une multitude de points de vue et de sources de savoir et d'apprentissage. Une telle approche n'a cependant rien de révolutionnaire en soi. Dès 1882, Jules Ferry précise que la pédagogie «ne peut consister [...] dans une froide succession

6. Voir par exemple Jonathan Friedman, «Global Crisis, the Struggle for Cultural Identity and Intellectual Porkbrelling: Cosmopolitans versus Locals, Ethnics and Nationals in an Era of De-Hegemonisation», in P. Werbner and T. Modood, eds, *Debating Cultural Hybridity*, Zed, London, 1997, 70-89; et Aijaz Ahmad, «The politics of literary postcoloniality», in *Race and Class*, vol. 36, issue 3, 1995, 1-20.

7. La définition la plus évidente du terme «hybride» pour les professionnels de l'enseignement est que nous fonctionnons dans deux espaces, l'espace numérique et l'espace empirique.

de leçons exposant aux élèves les différents chapitres d'un cours. [...] La seule méthode qui convienne [...] fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples, et simplement graduées» (Refalo, *En conscience je refuse d'obéir. Résistance pédagogique pour l'avenir de l'école* 45). Autre concept clé du projet *Hybrid Pedagogy*, l'autonomie de l'apprenant, qui, là encore, est présentée comme une façon de rendre hybride la démarche pédagogique en retirant son rôle central de dépositaire du savoir à l'enseignant et en le répartissant entre d'autres sources. Mais là encore, dès 1923, les textes officiels insistent sur cette nécessité: «à l'observation qui laisse encore l'écolier passif, nous préférons [...] l'expérimentation qui lui assigne un rôle actif» (*Ibid.*). Plus récemment, en 1995, la Commission européenne a publié un Livre Blanc qui affirme que «l'éducation et la formation [ont] pour fonction essentielle [...] l'apprentissage de l'autonomie. [...] Dans l'éducation de base, il convient de trouver un bon équilibre entre l'acquisition des savoirs et les compétences méthodologiques qui permettent d'apprendre soi-même» (*Livre blanc sur l'éducation et la formation* 5).

Avant d'être reprises et développées par des projets tels qu'*Hybrid Pedagogy*, toutes ces idées étaient bien sûr au cœur des théories de Jean Piaget, Célestin Freinet, Philippe Meirieu, Maria Montessori ou Marie-José Barbot, des pédagogues dont l'approche constructiviste refusait d'envisager l'apprenant comme un réceptacle vide de tout savoir qu'il faudrait remplir en y déversant des connaissances. L'hybridité telle que la conçoit *Hybrid Pedagogy*, mis à part le fait qu'elle passe par l'outil numérique, ne semble donc guère novatrice et se présente plutôt comme un jeu superficiel avec un terme et un concept à la mode.

D'autant plus qu'une des pratiques pédagogiques fréquemment suggérées dans *Hybrid Pedagogy* est le concept de «flipped classroom» («classe inversée»), dont le moins qu'on puisse dire est qu'il n'est pas l'apanage de l'éducation numérique. Je rappelle pour mémoire que la classe inversée utilise le temps passé en classe non pour acquérir de nouveaux savoirs, mais pour réfléchir sur des connaissances acquises de façon autonome par l'apprenant, chez lui, à partir de documents écrits, audio ou vidéo, sur la base du modèle *driven-based learning* (apprentissage actif/inquisitif).

Une autre limite du projet *Hybrid Pedagogy* tient aux formules spectaculaires et radicales qu'utilisent ses auteurs:

- «We must open to random acts of pedagogy»⁸.

8. Nous devons accueillir des actes pédagogiques aléatoires.

Les défis du XXI^{ème} siècle en linguistique

- «We offer a publishing model that is playful»⁹.
- «We are rebranding the typical “Call for Submissions” as a more open and dialogic “Call for Participation”»¹⁰.
- «The editors invite experimentation and improvisation»¹¹.
- «*Hybrid Pedagogy* is about bringing the sorts of learning that happen in a physical place and the sorts of learning that happen in a virtual place into a more engaged and dynamic conversation»¹².

Je ne suis pas certain de ce qu'est concrètement «un acte pédagogique aléatoire», «un modèle éditorial ludique», «un appel à participation» plutôt qu'un appel à publications, ni en quoi il serait plus ouvert et dialogique, au sens bakhtinien, je suppose. J'avoue par ailleurs ne pas trop comprendre ce qu'est l'improvisation dans le contexte de l'écriture d'un article universitaire (ou même d'un texte littéraire, sauf s'il s'agit d'écriture automatique). Et qu'est-ce qu'une conversation entre les formes d'apprentissage physique et numérique? Concrètement? Matériellement? Je crains que ces différentes formules ne soient avant tout des artifices rhétoriques et ne s'avèrent difficile à mettre en œuvre.

Il ne suffit pas d'écrire à propos des livres numériques:

They give us new ways to transmit knowledge to new audiences, new ways to signal (or to avoid signaling), new modes of social interaction, new ways to annotate, new ways to reinforce (or distribute) authority, new ways to preserve historical knowledge, new ways to interact with multiple versions of the same text¹³

pour que les différentes formes de nouveauté auxquelles il est fait allusion prennent tout leur sens et toute leur force. Elles constituent effectivement un

9. Nous proposons un modèle éditorial ludique.

10. Nous changeons le terme classique «appel à publications» par la formule «appel à participation», plus ouverte et dialogique.

11. Les rédacteurs en chef invitent les auteurs à expérimenter et à improviser.

12. *Hybrid Pedagogy* cherche à construire une conversation riche et dynamique entre les différentes formes d'apprentissage qui prennent place dans l'espace physique et celles qui se déroulent dans l'espace virtuel.

13. Ils nous offrent de nouvelles modalités de transmission des connaissances à de nouveaux publics, de nouvelles façons d'attirer l'attention (ou de ne pas l'attirer), de nouveaux modes d'interaction sociale, de nouvelles façons d'annoter, de nouvelles façons de renforcer (ou de répartir) l'autorité, de nouvelles façons de préserver la connaissance historique, de nouvelles façons d'interagir avec des versions multiples d'un même texte.

horizon excitant mais insuffisant si on n'explique pas en quoi consistent et comment fonctionnent ces «nouvelles modalités». Le «new», le neuf tout autant que le nouveau, ne possède pas de dimension performative par laquelle sa seule incantation apporterait des changements positifs. D'où viendraient ces nouveaux publics, en quoi les séries de commentaires qui s'ajoutent les uns aux autres au bas des publications en ligne constituent-elles de nouveaux modes d'interaction sociale? En quoi le défi numérique est-il ici relevé et maîtrisé au profit d'une pédagogie plus efficace? Dans quelle mesure le commentaire du lecteur en ligne remet-il en question l'autorité du «maître», plus que, par exemple, le ricanement de l'élève en classe ou le fait qu'il s'endorme à son pupitre? Et pourquoi, d'ailleurs, l'autorité devrait-elle être remise en question? Ne sommes-nous pas confrontés ici à des «*self-fulfilling prophecies*», ces prophéties auto-réalisatrices qu'il ne suffit pourtant pas d'énoncer pour qu'elles se concrétisent?

Là où les propositions du projet *Hybrid Pedagogy* s'avèrent les plus intéressantes, c'est quand elles empruntent aux théories de l'interculturalité. En particulier, au fait que l'approche interculturelle conçoit l'hybridité comme une composante fondamentale, primordiale de l'être humain, liée à la plasticité, à la liquidité de ses identités, qui se superposent et/ou se succèdent, en fonction des contextes et de l'évolution dans le temps. Concrètement, suggère *Hybrid Pedagogy*, en tant qu'individu, en tant qu'enseignant ou apprenant, «we should consider our personal and professional hybridity»¹⁴. Autrement dit, nous devrions prendre en compte le caractère construit de nos identités et leur multiplicité, qu'il s'agisse des aspects les plus évidents, âge, genre ou appartenance ethnique, comme des identités plus subtiles que nous endossons dans notre rôle d'enseignant ou d'apprenant, notre positionnement social, nos origines rurales ou urbaines, etc.

Le but de cette prise de conscience de l'hybridité identitaire et culturelle est d'éviter, dans une approche nourrie des théories postcoloniales d'Homi Bhabha ou d'Arjun Appadurai que nous avons évoquées précédemment, les positionnements binaires réducteurs qui entravent la mise en place de relations justes et efficaces entre enseignant et apprenant. Devraient ainsi être remises en question les dichotomies tranchées entre, précisément:

Enseignant et apprenant

Espace physique de l'apprentissage et espace virtuel numérique

14. Nous devrions prendre en considération notre hybridité personnelle et professionnelle.

Espace académique et vie quotidienne
Approche disciplinaire et interdisciplinaire
Travail individuel et collaboratif
Utilisation passive des outils et usage critique, etc.

Il en découle concrètement qu'en tant qu'enseignant ou apprenant, nous devrions être plus sensibles, lors de nos rapports aux autres, à la complexité et à la volatilité de ce qui nous constitue, à nos contradictions et ambiguïtés, et nous devrions mieux et plus prendre en compte la culture du quotidien, en particulier celle des nouveaux réseaux d'information. Intégrer par exemple les formes culturelles qui servent aussi à la formation pédagogique des étudiants telles que la *télévision*, la *radio*, la *musique populaire*, le *cinéma*, *Internet*, les *podcasts*, *Tweeter*, *Facebook*, etc.

Il reste que ces propositions nourries d'interculturalité, même si elles suggèrent des approches pédagogiques judicieuses, ne proposent rien de spécifiquement «numérique». Elles sont certes mises en œuvre dans le contexte numérique, via des outils numériques, mais elles n'en suggèrent pas des exploitations novatrices, n'en tirent pas des bénéfices spécifiques. Elles pourraient tout autant s'appliquer à des contextes pédagogiques traditionnels.

L'avenir des plates-formes du type *Hybrid Pedagogy* risque alors de ressembler à celui des MOOC, qui après avoir été à l'origine d'un emballement économique, médiatique et pédagogique vertigineux, comme tous les emballlements, sont en train de connaître une «traversée de la désillusion» (Miller, *Les MOOC font pschitt*). Les taux d'abandon, depuis 2013, sont spectaculaires. Les chiffres donnés par l'article du *Monde* révèlent que 50 % des inscrits ne consultent qu'une séance et que seulement 4% suivent la totalité des enseignements du cours dans lequel ils se sont inscrits. Par ailleurs, «une large majorité des inscrits étaient déjà diplômés de l'enseignement supérieur» (*Ibid.*). L'article conclut en avançant que «Les MOOC ne seraient donc pas la révolution majeure qui transformerait l'université du XXI^{ème} siècle» (*Ibid.*) avant de suggérer que le recentrement que propose Michel Serres sur le rôle de l'enseignant et la pensée critique prenne la forme de la classe inversée, forme dont nous avons souligné à quel point il ne s'agissait pas d'un processus innovant et qui surtout n'est pas propre à l'univers numérique.

Je trouve beaucoup plus matière à réflexion dans la simple remarque de Sherry Turkle lorsqu'elle pointe une des conséquences du numérique: «One of the things that technology has done is it's taken away the role of

the editor. He was talking about how we send our opinions out into the world. [...] This editorial function [...] meant a pause, it meant thinking, it meant that there wasn't so much raw emotion (Turkle)»¹⁵ (Turkle, *op. cit.*). Effectivement, l'expression de l'émotion est bien un domaine où le numérique excelle, parfois de façon incontrôlée, ou incontrôlable. Ce contrôle (ou son absence) est un enjeu majeur. Le cœur de la réflexion d'*Hybrid Pedagogy* aurait pu, aurait peut-être même dû, être une réflexion sur la façon dont l'émotion et son expression numérique s'articulent à la pédagogie.

On ne trouve par ailleurs aucune réflexion sur de nouveaux outils numériques tels que le «profilage» qui repose sur le *développement de* «learning analytics» (technologie d'analyse de l'apprentissage). La méthode consiste à analyser les résultats d'apprentissage d'élèves ou d'étudiants à partir de données fournies par les sciences cognitives, pour mettre en place une pédagogie «sur mesure». En fonction de ce que livre l'analyse numérique des données (par exemple, le moment où l'étudiant perd l'attention ou au contraire les parties des contenus où il accroche le plus; le type d'erreurs spécifiques; les façons qu'il a de mémoriser; la sensibilité à l'abstraction ou au contraire aux cas concrets, etc., le tout étant mesuré à partir d'outils numériques et de méthodologies mises au point par les neurosciences), il est possible d'identifier un profil d'apprenant, ses points forts et ses difficultés. De telles expérimentations se sont déjà développées dans des universités privées, comme à l'IE (Instituto de Empresa) à Madrid. Que pense *Hybrid Pedagogy* de telles expériences, de leurs limites et de leurs possibilités? Aucune réflexion sur ces questions n'apparaît dans ce qui est pourtant aujourd'hui un lieu privilégié de la réflexion sur le numérique.

Certes les concepteurs et animateurs d'*Hybrid Pedagogy* ont clairement annoncé qu'ils ne souhaitent pas que la plate-forme soit une simple *tool box* fournissant des recettes pédagogiques. Mais ils finissent par se perdre dans des discussions abstraites finalement assez pauvres dont la pédagogie numérique n'est que le prétexte et non la finalité.

Hybrid Pedagogy, malgré son succès, est une preuve de plus que nous n'avons pas encore réussi à envisager les enjeux et les conséquences du numérique de façon pertinente, que nous n'avons pas réussi à traduire son

15. Une des conséquences de la technologie est qu'elle a supprimé le rôle du rédacteur en chef. Il nous amenait à réfléchir à la façon dont nous envoyons nos opinions dans le monde. [...] Cette fonction éditoriale [...] nous amenait à faire une pause, à réfléchir, elle réduisait la part d'émotions brutes.

potentiel en des réalisations concrètement innovantes. Le défi du numérique dans son application à la pédagogie reste pour l'instant entier.

Bibliographie

- Hybrid Pedagogy, <http://www.digitalpedagogy.com/hybridped/> (consulté le 1^{er} novembre 2017).
- Ahmad, Aijaz, «The Politics of Literary Postcoloniality», in *Race and Class*, vol. 36, issue 3, 1995.
- Anzaldúa, Gloria E., *Borderlands-La Frontera: The New Mestiza*, San Francisco, Aunt Lute Books, 1987.
- Bakhtine, Mikhaïl, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin, University of Texas Press, 1981.
- Barker, Chris, *Cultural Studies, Theory and Practice*, London, Sage, 2008.
- Bhabha, Homi, *The Location of Culture*, London, Routledge, 1990.
- Buden, Boris, «Public Space as Translation Process», in *Republicart*, septembre 2003, www.republicart.net/disc/realpublicspaces/buden03_en.htm, (consulté le 1^{er} novembre 2017).
- Cuillerai, Marie, «Le Tiers-espace: une pensée de l'émancipation?», in *Acta fabula*, vol. 11, N°1, «Autour de l'œuvre d'Homi K. Bhabha», janvier 2010, <http://www.fabula.org/acta/document5451.php> (consulté le 1^{er} novembre 2017).
- Friedman, Jonathan, «Global Crisis, the Struggle for Cultural Identity and Intellectual Porkbrelling: Cosmopolitans versus Locals, Ethnic and Nationals in an Era of De-Hegemonisation», in P. Werbner and T. Modood, (eds), *Debating Cultural Hybridity*, London, Zed, 1997.
- Hernandez, Deborah Pacini, *Oye Como Va, Hybridity and Identity in Latino Popular Music*, Philadelphia, Temple University Press, 2010.
- Kraidy, Marwan M., *Hybridity, or The Cultural Logic of Globalization*, Philadelphia, Temple University Press, 2005.
- Livre blanc sur l'éducation et la formation: Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Bruxelles, Commission Européenne, 1995.
- Miller, Marine, «Les MOOC font pschitt», *Le Monde*, 22 octobre 2017, http://www.lemonde.fr/idees/article/2017/10/22/les-mooc-font-pschitt_5204379_3232.html (consulté le 1^{er} novembre 2017).
- Ragland, Cathy, *Música Norteña: Mexican Migrants Creating a Nation Between Nations*, Philadelphia, Temple University, 2009.
- Refalo, Alain, *En conscience je refuse d'obéir. Résistance pédagogique pour l'avenir de l'école*, Paris, Éditions des îlots de résistance, 2010.
- Rutherford, Jonathan, ed., «The Third Space. Interview with Homi Bhabha», in *Identity: Community, Culture, Difference*, Londres, Lawrence and Wishart, 1990, p. 207-221.

- Turkle, Sherry, Interview with Krista Tippett, *On Being*, American Public Media, November 15, 2012, <https://onbeing.org/programs/sherry-turkle-alive-enough-reflecting-on-our-technology/> (consulté le 1^{er} novembre 2017).
- Van Houtum, Henk, Olivier Kramsch & Wolfgang Zierhoer, *B/Ordering Space*, Aldershot, Ashgate, 2005.
- Young, Robert J. C., *Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture and Race*, London, Routledge, [1995], 2005.