

Avant-propos

Education et nouveaux médias : promesses, craintes et confusion

par Bertrand Labasse

Après le désastre de Babel, rappellent les écritures, les fils des hommes se trouvèrent plongés dans la confusion et l'errance. Mais pour le nouveau projet babelien que véhiculent les technologies de l'information, et qui, comme le précédent, survient « *afin que nous ne soyons pas dispersés sur la face de toute la terre* » (Genèse, 11:4), les choses se passent un peu différemment : l'errance et la confusion commencent dès l'ouverture du chantier. De tous les pouvoirs, réels ou non, prêtés à ces technologies, le plus puissant et le plus séduisant semble en effet être leur formidable capacité à remettre en cause tout ce qui les précédait.

Dès lors qu'elle est concernée à un titre ou à un autre par la production et la diffusion d'"informations" - des cotations boursières à l'édition musicale - chaque profession se voit confrontée à des questions d'une incroyable brutalité : Qui sommes nous ? À quoi servons nous ? Quelle est notre valeur ajoutée ? Ainsi, les industriels de l'informatique et des réseaux se trouvent-ils, assez curieusement, à l'origine d'une déstabilisation proprement socratique.

Lorsqu'elles touchent le monde de l'éducation et du savoir, ces interrogations - qu'elles soient explicites ou sous-jacentes à celles qui portent sur l'efficacité et l'innocuité pédagogiques des nouveaux outils - paraissent prendre une ampleur toute particulière. C'est que ce large champ est, notamment en France, l'un des moins familiers avec l'univers de produits et services marchands d'où déboulent les nouveaux médias, et l'un des moins enclins à développer ce genre de familiarité. C'est aussi, toute contingence mise à part, que la question éducative est intrinsèquement capitale, non seulement pour les 15 millions d'élèves et d'étudiants actuels et ceux qui leur succéderont, mais également pour la société tout entière. C'est enfin, on le dit assez, que le système éducatif est en crise. Cette nouvelle perturbation se conjugue donc à d'autres, plus profondes, que les problèmes de la violence et de l'échec scolaire suffisent à illustrer.

D'un rapide voyage au sein de l'abondante littérature savante et professionnelle que suscite l'irruption des nouvelles technologies, on retiendra

d'abord l'impression d'une certaine cacophonie. Comme dans une autre tour, celle de la bibliothèque de Borges, on y trouve des textes démontrant, études à l'appui, les prodigieux bénéfices pédagogiques qu'apportent ces nouvelles technologies, et des textes réfutant les premiers, ou dénonçant les dangers de ces mêmes technologies. On y trouve également de sombres prédictions sur la fin de l'école et de l'université - condamnées par leur inadaptation ou par l'avidité des marchands - et des analyses visant à infirmer ces prédictions. Certains saluent l'arrivée d'une ère radicalement nouvelle, quand d'autres bougonnent que rien de tout ceci n'est sans précédent, et que la révolution ne serait, au plus, qu'une évolution superficielle. Bref, si les repères classiques se trouvent indiscutablement fragilisés, les nouveaux ne paraissent guère plus solides (même si les positions présentées ici, on s'en doute, sont plus extrêmes que typiques).

Une autre impression générale, non moins schématique, est celle d'un fossé entre les analyses globales, qui tentent d'embrasser le phénomène dans sa totalité et les études à courte portée, qui présentent - souvent assez complaisamment - telle expérience menée dans une ou quelques écoles, ou établissements d'enseignement supérieur. Les travaux d'échelle moyenne n'approfondissant qu'un aspect du phénomène mais lui apportant une réelle intelligibilité demeurent relativement peu nombreux.

Ces différentes hétérogénéités, de postures et d'approches, ne sont pas simplement dues à la récence du phénomène : sa progression est, certes, spectaculaire, mais les outils en cause ne sont déjà plus des nouveautés depuis des années et parfois beaucoup plus. Elles proviennent peut-être en grande partie de l'effet de mélange entre deux domaines - la communication et l'éducation - dont chacun est, en soi, redoutablement complexe. On imagine que l'intersection de ces deux complexités n'est pas un lieu où règne la paix de l'esprit : face aux multiples aspects de ce champ, la classique alternative entre disjoindre (au risque de mutiler) ou assimiler (au risque d'amalgamer) est particulièrement inconfortable.

A elle seule, par exemple, l'étiquette commode que fournit la référence aux "nouvelles technologies" constitue une remarquable source de confusion pour qui lui prêterait une cohérence réelle. Les messageries électroniques, les Cédéroms documentaires, le WWW, les logiciels de bureau-tique ou les applications pédagogiques, s'ils participent tous de la même vague technique, correspondent à des fonctions très différentes. De la production à la simple consultation, des outils purement individuels aux supports d'échanges, collectifs par définition, ils perdent toute unicité dès lors qu'on les aborde sous l'angle des usages. Or, et la majorité des auteurs s'accorde sur ce point, ce qui compte, ce sont les usages, la mission dont on les investit, le sens qu'on leur donne. D'autant que ces usages s'avèrent souvent assez différents de ce qu'avaient prévu les concepteurs : "l'important n'est pas ce que les technologies font aux gens, mais ce que les gens font aux technologies". Peut-il, dès lors, y avoir une théorie pédagogique globale de ces nouvelles technologies ? On peut en douter. Quand bien même ferait-on abstraction de la multiplicité de ces usages que l'on ne serait guère plus avancé. En effet, un autre point, non moins évident mais plus important encore (et sur lequel un assez large accord semble également se faire) va dans le même sens : la question, ou plutôt les questions, des nouvelles technologies n'existent pas en elles-mêmes. Si technocentrique et restreint que soit l'angle sous lequel on tentera de les aborder, on se trouvera encore confronté à des problématiques infiniment plus vastes et fondamentales : l'enfant, la relation pédagogique, la culture...

Les technologies, certes, soulèvent des questions, mais elles ne les génèrent pas plus qu'elles ne les saturent. Elles les réveillent, plutôt, comme on réveille de vieilles blessures, ou comme on ravive des braises. La question de l'apprentissage, par exemple : les connaissances sont partout, et - théoriquement - de plus en plus accessibles grâce aux nouveaux médias. Mais où apprend-on vraiment ? Dire "partout" revient à vider le mot de son sens : les voyages, après tout, forment bien la jeunesse... À l'inverse, le réserver aux situations formelles (l'école, l'université, voire la formation continue) serait faire preuve d'un aveuglement dérisoire face à la réalité du monde en général, et des processus cognitifs en particulier. Et, d'ailleurs, qu'est-ce qu'apprendre ; retenir des données institutionnalisées ou construire des réseaux de notions faisant sens par elles-mêmes et par leurs liens ? Et qu'enseigner, au juste, quand tant de connaissances seraient nécessaires, qu'elles s'ou-

blent si vite et vieillissent parfois si mal ? Souvent, le système scolaire a été interpellé sur ces points : on y retrouvera l'écho de cent tentatives de rénovation pédagogique. Jusqu'à quand pourra-t-il s'abstenir de répondre vraiment ?

Heureusement, l'école ne sert pas qu'à apprendre. Elle sert à éduquer. Et là, elle peut paraître à l'abri des machines et des marchands. Ce serait aller un peu vite. D'une part, les technologies de l'information peuvent légitimement revendiquer certaines vertus éducatives - interaction, collaboration, etc. -, s'inscrivant ainsi dans de solides traditions pédagogiques (notamment celle de Freinet). D'autre part, redéfinir réellement la spécificité de l'école sur des bases éducatives risque de réclamer plus que des mots, fussent-ils des mots d'ordre. En 1989, une réforme se proposait de replacer l'enfant "au centre du processus éducatif". Aujourd'hui, on entend notamment que l'enseignant doit devenir un médiateur. C'est certainement vrai, et c'est un autre point d'accord, mais qu'entend-on au juste par là ? Quelle est, dans ce terme, la part de conjuration d'un avenir indécis ? La même, peut-être, qui conduit à substituer l'expression "Nouvelles Technologies Educatives" (NTE) à "Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication" (NTIC), plus spécifique mais dont le caractère exogène transparait si désagréablement.

Beaucoup, à l'évidence, reste à clarifier, mais nul n'oserait pour autant prôner l'attentisme. À défaut d'une visibilité parfaite, décidément bien improbable, les nombreux travaux menés ces dernières années à partir d'angles très divers fournissent un éclairage déjà très riche. C'est cet éclairage, issu de multiples sources, que ce numéro des Cahiers Millénaire 3 tente de refléter, en rassemblant des contributions originales (Pouts-Lajus, Rouet, Mœglin...), des textes inédits en français et d'autres réédités ou adaptés. Plutôt que linéaire, sa démarche se veut concentrique, partant d'un cadre large pour rencontrer successivement le système éducatif, les matières, les enseignants, puis les apprenants eux-mêmes (le centre, le centre...). Mais si ceux-ci devaient de plus en plus adopter la posture d'usagers, voire de consommateurs de services de formation (sinon d'éducation), n'est-ce pas toute la structure de l'univers du savoir qui s'en trouverait bouleversée ? Pour visiter ce domaine, virtuel à tous les sens du mot, peut-être faut-il renoncer à en chercher le centre.