

# **Les technologies de l'information et de la communication en éducation : la tentation universaliste**

**Serge Pouts-Lajus**

Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe

*Résumé : La diffusion des TICE dans les divers États membres de l'Union européenne semble se réaliser d'une façon uniforme : mêmes politiques publiques volontaristes et systématiques d'équipement des établissements scolaires et de formation des enseignants, au nom des mêmes arguments - adaptation de l'école à son époque et à son environnement, renouvellement des méthodes pédagogiques -, mêmes déceptions et mêmes impatiences devant les résistances ou le scepticisme de l'institution et d'une fraction des enseignants. Ces similitudes sont trompeuses. Les systèmes éducatifs européens sont aussi dissemblables que le sont les identités culturelles qui les fondent. Ils le restent dans le contexte des TICE. Dans le cadre du projet ÉMILE (Socrates-Minerva), l'Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe (OTE) a réalisé, avec des partenaires européens de six pays et régions d'Europe - Écosse, France, Grèce, Hongrie, Norvège, Sardaigne - des observations des usages des ordinateurs qui contredisent la représentation fantasmée d'une convergence pédagogique par les TICE.*

Dans le cadre d'un programme de la Commission Européenne (SOCRATES-MINERVA<sup>1</sup>), six partenaires, universitaires et chercheurs indépendants<sup>2</sup>, provenant de six pays européens se sont rassemblés pour réaliser ensemble, en 2001 et 2002, suivant une méthodologie commune, des observations d'usages pédagogiques des technologies d'information et de communication (TIC) dans des établissements d'enseignement primaire et secondaire et conduire, à partir de ce matériau, des analyses interculturelles. Les résultats de ce projet, baptisé ÉMILE, sont consultables en ligne à l'adresse : <http://www.emile.eu.org>

## **La tentation universaliste**

Depuis la fin des années 70, date à laquelle la question de l'intégration des instruments informatiques dans l'éducation a été posée d'une façon systématique, les pédagogues, chercheurs et spécialistes qui, en Europe et dans le reste du monde, quelles que soient leurs origines culturelles et nationales, ont réfléchi à l'évolution des modèles et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, se sont souvent rassemblés, d'une façon très consensuelle, du moins au départ, autour de quelques idées fortes et d'une vision commune. Ce fut d'abord la vision comportementaliste, héritée de Skinner, à laquelle l'informatique offrait un instrument inespéré de mise en œuvre. Mais à la suite de la remise en cause de la théorie et de la faiblesse de ses résultats pratiques, la thèse comportementaliste a progressivement été remplacée par une autre, qualifiée de constructiviste puisqu'elle fait de l'activité auto-dirigée de l'élève, le cœur du processus d'apprentissage. La thèse pédagogique constructiviste s'inscrit dans un vaste courant de pensée international qui se reconnaît dans des références telles que Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Jean Piaget ou, plus récemment, dans le domaine particulier des technologies éducatives, Seymour Papert, inventeur de *Logo*. Dans son expression moderne, notamment aux États-Unis chez les partisans de l'informatique scolaire, le constructivisme se présente souvent comme une solution pédagogique générale, supérieure à toutes les autres et notamment à celles incarnées par les pratiques

traditionnelles qualifiées de transmissives ou d'autoritaires par opposition aux pratiques actives, créatives et collaboratives promues par l'école constructiviste.

L'influence croissante de la nouvelle pédagogie constructiviste sur les communautés éducatives nationales n'a pourtant pas, jusqu'à présent, réussi à déraciner, non seulement les habitudes et les modèles qui imprègnent les pratiques des classes, mais également les spécificités culturelles qui les inspirent. L'analyse comparée du fonctionnement de différents systèmes éducatifs, en particulier celle conduite récemment par Robin Alexander (*Culture and Pedagogy*, Blackwell, 2001), montre au contraire que les différences traditionnelles s'y maintiennent. Ce constat est indirectement confirmé par les partisans des pédagogies nouvelles eux-mêmes qui, aux États-Unis comme en Europe, ne cessent de dénoncer le conservatisme des responsables des systèmes éducatifs et du corps enseignant, signe que le renversement de paradigme, qu'ils attendent et espèrent depuis plusieurs décennies, n'a toujours pas eu lieu. Seymour Papert lui-même a fini par jeter les armes, considérant que l'école était, par nature, inapte aux transformations qu'il préconise.

Les observations de terrain, celles d'ÉMILE en particulier, montrent bien que, quelle que soit la façon dont les TIC sont introduites dans les systèmes scolaires, leurs effets sont bien davantage déterminés par les contextes que par les virtualités des TIC elles-mêmes. En préjugant à l'avance d'une évolution vers des pratiques nouvelles communes et en ne tenant pas suffisamment compte des différences de contexte, on s'expose à ne pas comprendre les usages et à produire des résultats décevants.

### **Les TICE et les cultures**

L'institution éducative reste, avec la famille, une composante fondamentale dans la construction des identités culturelles ; c'est pourquoi, il n'est pas surprenant de constater que les particularités qui distinguent les systèmes éducatifs des différentes entités culturelles européennes perdurent et que l'introduction des TIC n'a sur elles que des effets d'uniformisation très superficiels. Mais pour que cette réalité puisse être constatée, il est indispensable que les observateurs en aient conscience et construisent leurs hypothèses sur cette base.

Prenons un exemple. La présence dans les écoles norvégiennes d'une proportion importante d'ordinateurs réservés aux élèves pour leurs travaux personnels ne s'explique ni par des choix personnels de Chefs d'établissements ni par la volonté des autorités norvégiennes d'investir dans les TICE mais par le fait que les écoles norvégiennes sont des lieux de vie largement ouverts sur l'extérieur (il existe, par exemple, dans certaines écoles, une salle informatique pour les parents). La place de l'enfant dans l'école et la place de l'école dans la société n'ont rien de commun avec ce qu'elles sont dans les pays de culture latine. Pour cette raison, l'importation des « bonnes pratiques » norvégiennes en France n'a aucune chance de donner des résultats probants. L'intérêt des analyses comparatives est ailleurs : mieux comprendre les identités culturelles nationales, avec tout ce qu'elles comportent de contraintes et de richesse potentielle et, par le jeu des comparaisons, identifier les traits que chacune détient en propre et qui, donc, la caractérisent.

Bien d'autres problématiques peuvent être sollicitées pour servir de révélateurs à de telles analyses interculturelles. On peut, par exemple, considérer le type de contrôle exercé par les enseignants sur les activités des élèves pendant la classe ; fort dans les pays de culture latine, il l'est beaucoup moins dans les pays d'Europe du Nord. Mais là encore, on retrouve la même ambiguïté : le contrôle formel de l'activité de l'élève agit comme une protection derrière laquelle il reste libre de penser ce qu'il veut ; les cultures anglo-saxonnes qui se présentent comme des cultures de liberté sont aussi des cultures de consensus et de conformisme. On peut, de la même façon, en observant les usages des TICE, analyser, en la

contextualisant et en la relativisant par les cultures, l'opposition traditionnelle entre construction des connaissances et transmission des savoirs.

Conduite de cette façon, l'analyse comparative des usages des TICE dans des contextes culturels différents, renforce l'idée qu'il n'existe pas de point de vue supérieur permettant d'arbitrer entre bonnes et mauvaises pratiques. Repérer ce que d'autres semblent mieux réussir que nous ne doit pas nous conduire à vouloir les imiter mais à mieux comprendre ce que nous faisons, pourquoi nous le faisons ainsi, et d'exploiter de façon créative les ressources de notre culture et de nos traditions pédagogiques.

On n'enseigne pas et, donc, on n'apprend pas les mêmes choses de la même façon dans les écoles de Rouen et dans celles de Lisbonne. Les identités culturelles qui s'ancrent dans l'histoire marquent les institutions éducatives plus que toute autre. Elles fondent la tradition éducative d'un pays ; elles modèlent les relations entre les adultes et les enfants, entre les élèves et le savoir. L'école de demain fera certainement un grand usage des TIC, elle sera sûrement active, collaborative et ouverte sur le monde - ne l'est-elle pas déjà beaucoup plus qu'on ne le dit ? -, mais elle ne le sera pas partout de la même façon et les usages des TIC ne seront pas les mêmes à Rouen et à Lisbonne.

<sup>1</sup> <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/minerva/ind1a.html> (en anglais)

<sup>2</sup> Jorunn Spord Borgen et Kirsten Klaebo (University of Oslo), Silvia Ferrero (Eight & Eight) Andrea Karpati et Peter Fehér (University of Budapest), Mary Simpson et Fran Payne (University of Edinburgh), Stella Vosniadou et Christos Ioannides (University of Athens), Rupert Wegerif (EARLI).