



Outils : de l'amnésie au fantasme

Françoise Demaizière

► **To cite this version:**

Françoise Demaizière. Outils : de l'amnésie au fantasme. Les dossiers de l'Ingénierie Educative, 2001, Des outils pour les langues, pp.1-4. edutice-00000374

HAL Id: edutice-00000374

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000374>

Submitted on 25 Feb 2004

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Outils : de l'amnésie au fantasme

Françoise Demaizière
Université Paris 7
Mars 2001

1. Introduction – Nouveauté des outils et permanence du métier

Toute révolution a tendance à vouloir balayer le passé ("faisons table rase"...). Les enseignants découvrant les TIC et percevant les mutations qu'elles peuvent porter n'échappent pas à ce réflexe d'amnésie. Pourtant, les permanences du métier d'enseignant et des débats didactiques et pédagogiques ressurgissent (obstinément). Il n'est donc pas inutile de faire quelques rappels historiques pour pointer quelques dérives à éviter et mieux distinguer fantasmes et réalités.

2. Pour remédier à l'amnésie

2.1. D'un acronyme à l'autre – La tentation de l'outil

Il y a bien longtemps, dans les années 60, au temps des "gros" ordinateurs, est né l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO). Il s'agissait, en France en tout cas, d'enseigner à l'aide de ce nouvel outil. Aux États-Unis on parlait de "CAI" (Computer Assisted Instruction) ou de "CBT" (Computer Based Training) : on instruisait ou on entraînait. En Grande-Bretagne on se référait au "CAL" (Computer Assisted Learning) : on aidait à l'apprentissage. Différences de terminologie et de culture.

Au même moment, on parlait également encore de "technologie éducative" (surtout en Amérique du Nord). Cette technologie était une méthode visant à une meilleure efficacité de l'enseignement. On se situait dans les courants du taylorisme et de behaviorisme. Mais les technologies n'évoquaient pas une machine. Les étiquettes récentes du type "(nouvelles) technologies (de l'information, de la communication, éducatives, pour l'enseignement, de formation, NTIC, TICE, NTF...)" montrent un retournement sur lequel il n'est pas inutile de s'arrêter : on entre désormais par l'outil. Une étiquette n'est jamais neutre. EAO et TICE n'ont pas le même point d'entrée et ne donnent donc pas le même poids au support. On évoquera

également la période des API, Applications Pédagogiques de l'Informatique, qui se situe avant le basculement vers l'entrée par les "technologies".

2.2. Et aujourd'hui le e-learning

On en est aujourd'hui au e-learning (qu'est-ce que c'est qu'un apprentissage électronique ?) ou à la e-éducation, une éducation électronique face au livre et au courrier électroniques... Avant de choisir son étiquette, on n'oubliera pas celles qui ont précédé et on pourra utilement réfléchir au poids méthodologique de chaque choix.

Pourquoi "e-learning" plutôt que "FAD" (Formation A Distance), "téléformation" ou "recours à Internet" ? Cela est plus actuel, mais encore...

2.3. Du tutoriel au tuteur humain

Les premiers logiciels pédagogiques ont souvent été des "tutoriels". Le terme s'inspirait du tuteur anglo-saxon, cet enseignant qui suit l'étudiant de manière individualisée. Le logiciel essayait de remplacer ce tuteur et d'offrir une forme de cours particulier. Avec un tutoriel, on enseigne ou on instruit, et ce sur un mode individualisé. De l'homme on est passé au logiciel et par un nouveau basculement, on retrouve aujourd'hui des tuteurs humains intervenant à côté des ressources multimédia, pour assurer un suivi de l'apprenant. Le tuteur humain retrouve son rôle de médiateur, de guide méthodologique, laissant éventuellement au logiciel tutoriel le soin de transmettre le contenu. Il est clair que dans la tradition française l'exercice de ce rôle est peu évident qu'ailleurs pour un enseignant "classique".

2.4. L'autoformation, un concept polysémique affadi par les technologies

Encore un terme dont l'évolution est intéressante à relever. Il convient de rappeler qu'à l'origine l'autoformation s'affirmait largement dans un refus de l'hétéroformation (formation par l'Autre, par le Maître) et des institutions d'enseignement. Ce courant n'avait rien à voir avec le multimédia. Puis le courant de l'autoformation éducative (un courant parmi d'autres dans ce milieu) a rencontré des centres de ressources multimédia. Et le milieu des technologies s'est approprié le terme : l'EAO est souvent devenu soudain de l'autoformation (1985 environ). Le changement d'optique est intéressant : on n'enseigne plus, on aide à apprendre "par soi-même". On a alors pu constater une rapide et radicale disparition de la plupart des aspects forts du concept d'origine (prise en charge par l'apprenant de son apprentissage, initiative et liberté, non-prescription par l'enseignant...). Les TIC ont montré leur capacité à affaiblir la force du concept dont elles s'emparaient.

2.5. Navigation et hypertexte

Des remarques similaires peuvent être faites sur la navigation et l'hypertexte. On a, au départ, une philosophie forte et s'inspirant de la mémoire associative pour proposer un mode de

consultation abolissant la linéarité et la hiérarchie classique entre documents. On navigue sans contrainte dans un hypertexte au gré de ses associations d'idées. Que reste-t-il de la philosophie d'origine dans certains cours "mis en ligne" ? On peut, par exemple, obtenir une définition d'un mot inconnu par un clic de souris, mais l'on est implacablement ramené au document de départ. Pas de promenade en tous sens, une hiérarchie clairement établie entre documents. On dit souvent "navigation" là où, auparavant, on parlait de "cheminement" ou de "parcours", dans un produit à la progression clairement proposée. Le terme est plus nouveau que l'approche (le cas est, évidemment, différent dès lors que l'on passe à la navigation sur la Toile).

2.6. Interactivité et simulation

On pourrait également conseiller une réflexion historique et un retour en arrière sur des termes comme "interactivité" ou "simulation", on trouverait des phénomènes similaires.

3. De l'amnésie au repli sur soi, conséquences pratiques

Ignorer le passé, le sens originel des termes ou concepts dont on s'empare, c'est aussi, le plus souvent, ignorer ce qui se fait ailleurs et se limiter à une vision locale et personnelle. C'est ainsi que beaucoup de présentations d'utilisation des TICE ne semblent pas avoir tiré parti d'expériences similaires ou différentes. "Se lancer" dans le multimédia est souvent vécu comme une expérience individuelle non située dans le contexte général de la multiplicité des pratiques et des perspectives existantes ou envisageables. Ainsi se retrouvent, en conséquence logique, une série de partis pris présentés comme des évidences. Pour certains, l'ordinateur, les TIC, ne pouvant "remplacer" l'enseignant, doivent être cantonnées aux tâches mécaniques et peu valorisantes. Le spécialiste conserve la transmission des savoirs, la communication dans le face-à-face de groupe. Il délègue aux "machines" les exercices répétitifs, par exemple. On se contente éventuellement alors d'exerciceurs présentant des phrases isolées, hors contexte et hors situation, et se basant sur des QCM rudimentaires, que l'on n'accepterait jamais sur un support papier. Ailleurs, les TIC ne peuvent être qu'un recours pour les remises à niveau nécessaires pour certains apprenants. En d'autres lieux, seuls la visioconférence ou le courrier électronique seront pris en considération. Ailleurs encore on n'imaginera pas s'éloigner du manuel existant, le manuel de l'établissement, et l'on créera des exercices multimédia qui violent allègrement toutes les réglementations sur les droits d'auteur. Phénomène identique pour des utilisations de films ou d'émissions télévisées. À chacun de trouver d'autres exemples.

Alors que "mutualisation" est un des maîtres mots du moment, on constate trop souvent que des investissements importants se font quasiment sans contact avec l'extérieur. On décidera ainsi de remplacer un laboratoire de langues traditionnel par un outil multimédia en se basant uniquement sur le contact avec le commercial de la firme de laboratoires de langues. Aucune étape de réflexion sur les avantages respectifs du laboratoire et du centre de ressources. On se lance parfois avec pour seule (in)formation un descriptif du logiciel et de ses commandes. Et l'on part du principe, considéré comme évident, qu'il faut créer ses propres exercices en interne sans mesurer ni le temps, ni la spécialisation (technique et pédagogique) nécessaires et encore moins les insuffisances de l'outil. Quelques mois plus tard le découragement est souvent au rendez-vous, bien peu d'exercices réellement "finis" ont été créés, et le laboratoire est sous-utilisé.

L'attitude individualiste qui consiste à vouloir avant tout et à tout prix monter son propre projet, créer ses propres logiciels, son propre site... est caractéristique du monde enseignant. C'est le réflexe bien connu du "not invented here", qui conduit à rejeter tout ce qui n'est pas "fait maison". Il convient de souligner avec force que s'agissant de TIC, cette attitude et le plus souvent tout simplement déraisonnable. Il convient, en tout cas, de soigneusement mesurer le résultat que l'on peut espérer obtenir en interne par rapport aux atouts de solutions plus tournées vers l'extérieur (acceptation de travailler avec des ressources venant de l'extérieur). Quant à l'ignorance du passé et de l'ailleurs, érigée en principe d'action ou inconsciemment pratiquée, comment la justifier ?

4. Fantômes – grands espoirs et grandes peurs

Avenir radieux grâce aux TIC, ou, au contraire, inéluctable perte des valeurs culturelles et humanistes et disparition des enseignants à cause de l'irruption des technologies dans l'École ? Une attitude excessive vaut l'autre. Et tout ce qui est excessif...

Il peut être plus constructif de pointer en quoi certaines attitudes exacerbées par les TIC relèvent en fait de débats anciens et se ramènent à des prises de positions didactiques et pédagogiques qu'il convient d'abord d'argumenter en tant que telles.

4.1. Ne les empêchons pas d'apprendre – De la liberté de l'apprenant au refus de la médiation pédagogique

Laissons l'apprenant créer son propre scénario d'apprentissage par une navigation non contrainte sur la Toile ou dans une base de données. Laissons chacun aller vers ce qui l'intéresse, échanger avec ses pairs et évitons d'imposer le carcan d'une progression pensée par

le Maître. Ce discours est récurrent. On l'a entendu dès les années 70 lorsque les premières simulations sont venues contester l'hégémonie des tutoriels et des exercices de l'EAO classique : l'apprenant allait découvrir le modèle sous-jacent par expérimentation et exploration à partir de ses propres données. Il aurait enfin l'initiative de sa démarche. Idée infiniment séduisante, qui a séduit, à juste titre, et qui a parfois déçu. Sans guidage, les apprenants étaient trop souvent mal en mesure de conduire des explorations systématiques et permettant d'aboutir aux synthèses nécessaires.

Quelques années plus tard est venu l'engouement pour Logo. Qui se souvient encore de la tortue magique, qui allait permettre à l'enfant épistémologue de découvrir ce que la pédagogie l'empêche d'apprendre ? Enthousiasmes excessifs qui ont dû reculer devant les réalités mais on a également pu remarquer un intéressant renversement de tendance et un discours "libérateur" qui a conduit à d'utiles remises en cause. Pour la première fois on affichait clairement dans le domaine une référence aux théories piagétienne plutôt qu'au behaviorisme.

Quelques générations d'outils plus tard, on arrive à l'enthousiasme pour le "bain de langue" et la construction plus ou moins spontanée de connaissances que vont permettre le multimédia, la navigation sur la Toile, ou l'utilisation de ressources dans des centres multimédia souvent dits d'autoformation alors qu'ils ne sont que des libres-services. Certains imaginent que les apprenants vont communiquer directement avec les apprenants du monde entier et se passer ainsi de la médiation pédagogique.

Quelles remarques faire sur ces vagues de libération spontanistes qui déferlent à intervalles réguliers sur le microcosme ? Après avoir enregistré le caractère cyclique du phénomène, on pourra utilement faire le lien avec des positions méthodologiques bien plus anciennes et plus largement débattues. Il serait utile de faire le rapprochement avec tous les courants des méthodes actives, par exemple. On n'a pas attendu l'ordinateur ou les TIC pour demander que l'on sorte du rapport traditionnel entre maître et élève. Certains rapprochements éviteraient ici encore des débats redondants.

Il est évident qu'un renversement de tendance net s'est produit. Il est difficile aujourd'hui d'imaginer enfermer l'apprenant dans un scénario totalement linéaire. De là à penser que tout est nouveau depuis Internet, il y a une marge. Que l'on pense aux nombreuses et utiles références à Freinet, ce pionnier longtemps ignoré par les NTF et qui revient sur le devant de la scène. En corollaire, on se posera alors la question : suffit-il de se former à la manipulation d'Internet pour encadrer des apprenants en travail collaboratif ou coopératif ou ne faut-il pas également, avant tout, se former à la pédagogie du projet ?

On remarquera également que l'antipédagogisme sévit dans certains cercles qui prônent le maintien de "l'instruction" et l'appui sur les grands auteurs, les grands textes. Là aussi on refuse le rôle du pédagogue, au profit du contact direct avec la connaissance. Le corollaire est en général un refus de la modernité superficielle des TIC. Les extrêmes finissent par se rejoindre.

4.2. Surtout pas sans moi

Face à ceux qui idéalisent le potentiel de l'apprenant se situent, là encore de manière récurrente et persistante, ceux qui ont tendance à sous-estimer systématiquement les capacités d'initiative et de prise en charge de ce même apprenant. On trouve là le groupe des enseignants se déclarant en général "de base" ou "de terrain". L'idée que l'apprenant puisse, par moments, apprendre "seul" face à une "machine", loin de moi, son enseignant, semble insupportable. On met en avant les problèmes qui pourraient surgir : "que vont-ils faire en cas de difficultés, de blocage, si un enseignant n'est pas toujours présent dans le lieu où se trouvent les ordinateurs ? ", "toutes les réponses aux questions posées par le logiciel sont-elles bien enregistrées que je puisse vérifier les résultats de mes élèves ? "...

Ce besoin, viscéral parfois, de toujours superviser, encadrer, mater, contrôler, renvoyer, lui aussi, à des choix et des peurs plus fondamentaux. On peut noter l'effet grossissant de la présence des TIC. On se soucie peu de laisser l'apprenant seul en bibliothèque ou perdu dans un groupe de trente ou plus.

L'important, ici encore, est d'arriver à dépasser le cadre de la seule référence aux TIC pour envisager le problème méthodologique plus largement. Le besoin forcené d'intervenir, de canaliser l'apprenant avant de le laisser utiliser un logiciel a toujours existé. Certains enseignants pensaient autrefois nécessaire d'expliquer le contenu du didacticiel avant de laisser les apprenants l'utiliser : difficulté à imaginer qu'ils puissent s'en sortir avec le mode de présentation d'un autre que moi, avec d'autres exemples. On en revient au désir de créer ses produits "maison" qui a été évoqué ci-dessus. Les mêmes profils enseignants conduisent aujourd'hui à ne laisser les apprenants partir sur la Toile qu'avec de strictes consignes et une liste de questions, scolaires au possible, auxquelles il faut trouver réponse. On ramène l'inconnu, le nouveau à l'ancien. On dit autoformation et on balise à outrance le parcours à suivre. Il est amusant de remarquer comment à chaque niveau d'enseignement on entend, par exemple, dire que l'autoformation pourrait être intéressante, mais pour des niveaux plus avancés. L'enseignant de collège veut la réserver au lycée, l'enseignant de premier cycle universitaire pour les thésards, etc.

Là comme plus haut, il faut remarquer que l'excès vient d'un manque de réflexion didactique et méthodologique. On se précipite dans une direction ou une autre sans analyser suffisamment les paramètres pertinents. On veut faire à tout prix du nouveau ou systématiquement rester dans ses habitudes sans mesurer le poids de son parti pris de départ. Et il est clair que le contact avec les TIC a une fâcheuse tendance à brouiller la perception.

5. Conclusion - Pour une expérimentation contrôlée

❖ Pour dépasser amnésie et fantasmes, que conseiller ?

- Une information sur ce qui existe et a existé.
- Un retour systématique à la didactique et à la pédagogie.
- Une attitude raisonnée et raisonnable de didacticien informé.

❖ Pour choisir son projet, que faire ?

- Privilégier un travail d'équipe plutôt qu'un artisanat solitaire.
- S'engager dans une action qui pousse à se poser des questions plutôt qu'à entendre des réponses toutes faites (surtout si elles sont purement techniques ou technicistes).

La recherche-action, l'expérimentation poussent à expliciter les positions de départ, à situer le projet par rapport à d'autres possibles. Elles impliquent le recueil et l'analyse méticuleux de données qui permettent de se dégager des a priori plus ou moins conscients. Le milieu est en demande de telles démarches.

(Texte paru dans *Des outils pour les langues. Les dossiers de l'ingénierie éducative*, no 35, juin 2001, pp 1-4.)