

Cahiers de la recherche en éducation

Internet : une pédagogie active ?

Alain Jaillet

Volume 4, Number 3, 1997

L'intégration des TIC en éducation : enjeux, défis et perspectives

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017302ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017302ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Jaillet, A. (1997). Internet : une pédagogie active ? *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(3), 373–392. <https://doi.org/10.7202/1017302ar>

Article abstract

This article relates to the social context of the implementation of information and communication technologies, and to its main contributions to education. Whenever a technical innovation penetrates society, decision makers, whether under the pressure of the political imperative for action or because they are visionaries, decide that it must be incorporated into the school setting. In France, over the past few decades, radio, television, and informatics have all been compelled to be integrated into schools and into the educational system (Durpaire, 1997). It would seem that the simple equation "technical innovation = academic innovation" is viewed as axiomatic. The Internet is no exception to this simplistic ideological framework. It is true, however, that there is something more in the potential offered by the Internet, namely interactivity.



Internet : une pédagogie active?

Alain **Jaillet**, maître de conférence
Laboratoire des sciences de l'éducation
Université Louis Pasteur, Strasbourg

Résumé – Ce texte porte sur le contexte social d'implantation des technologies de l'information et de la communication et sur ses principaux apports à la formation. Comme à chaque fois qu'une nouveauté technique irrigue la société, les décideurs, poussés par l'impératif politique de l'action, ou visionnaires, décident qu'elle doit intégrer l'école. En France, au cours des dernières décennies, la radio, la télévision, l'informatique, ont été sommés d'intégrer l'école, le système éducatif (Durpaire, 1997). L'équation est fort simple et forge le postulat «nouveauté technique = innovation scolaire». Internet n'échappe pas à cette matrice idéologique simpliste. Cependant, les possibilités offertes par le réseau offrent quelque chose de plus, l'interactivité.

1. L'apparition des techniques, une vieille histoire

Dans tous les pays du monde, à part peut-être ceux qui ont sombré dans les horreurs régressives des guerres, l'éducation est le point d'orgue de toutes les composantes sociales. La peur de l'avenir et l'angoisse du chômage obligent la rectification des objectifs de nos sociétés. Ainsi, l'enjeu n'est plus une éducation pour

tous, ce qui, dans tous les pays occidentaux, a débouché sur le phénomène de massification, mais une éducation qui n'exclut pas. Ce n'est pas le moindre des paradoxes, si l'on se réfère aux théories d'inspirations bourdieusiennes, qu'après la massification, il faille se préoccuper d'un effet de sélection de classe par l'éducation. Si chaque pays s'intéresse à sa cohésion sociale par l'éducation, les pays entre eux cherchent à ne pas se laisser supplanter. Une sorte de concurrence s'instaure entre nations pour ne pas être à la traîne en matière de croissance économique et ce faisant, en matière d'innovations de toutes natures. Il n'est donc pas étonnant, lorsqu'une technique commence à irriguer la société, qu'une sorte de fébrilité se transmette à nos systèmes éducatifs. Et si celle-ci pouvait être la solution miracle? Notons qu'il ne s'agit pas de n'importe quelle découverte ou invention technique. L'automobile n'a rien changé à l'école, si ce n'est le ramassage scolaire, ce qui n'est pas négligeable. La congélation n'a rien apporté non plus, si ce n'est peut-être les fraises en hiver dans les cantines scolaires. Les techniques qui comptent sont celles qui tournent autour de la communication de données. Pourquoi? Peut-être s'agit-il d'une préoccupation de pouvoir. En effet, toutes ces techniques ont dans le même temps révolutionné les pratiques de pouvoir. Sans parler de l'imprimerie et jusqu'à l'informatique, les instruments techniques ont joué un rôle éminent dans l'évolution des idéologies et des pouvoirs. Qu'il s'agisse de l'explosion de la presse écrite au XIX^e siècle, de la radio au XX^e, du cinéma, de la télévision. Par exemple, on oublie trop souvent que la première retransmission télévisée en direct s'est faite en Allemagne hitlérienne à l'occasion de l'ouverture puis de la retransmission des Jeux olympiques de Berlin en 1936.

Donc, tous les instruments techniques ont été convoqués, à un moment ou à un autre, pour enseigner l'école. Avec une telle antériorité, l'incursion d'Internet devrait naturellement s'inspirer des expériences passées. Malheureusement, il n'en est rien. Nous sommes tous collectivement fascinés par ces techniques qui nous paraissent pouvoir tout. Heureusement, il n'en est rien.

1.1 De la résistance à la fascination

Il y a un paradoxe total à l'introduction des techniques de communication de données à l'école. On observe à la fois une forte résistance du système éducatif et un fort engouement sociopolitique. Par exemple, Durpaire (1995) montre très bien que le livre, qui n'est pourtant pas une institution nouvelle, a beaucoup peiné

pour s'imposer à l'école dans des centres de documentation¹ dignes de ce nom. Autre exemple, l'introduction de la télévision à l'école était déjà l'objet d'un arrêté ministériel en 1951. Elle n'y est en fait jamais vraiment entrée. Pourtant, les pouvoirs politiques des années soixante ont misé sur la radio scolaire et sur la télévision scolaire avec une ampleur extraordinaire. À l'époque et jusqu'à la fin des années soixante-dix pour la télévision, on parait ces deux moyens techniques de toutes les vertus. Des centaines de livres, de comptes rendus d'expériences voulaient accréditer la thèse d'un intérêt éducatif extraordinaire. L'expérience du collège de Marly, équipé en vidéo en circuit fermé a été même exemplaire (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998). Las, les expériences ont pris fin. La multitude de films éducatifs qui encombrant à présent les étagères n'a pas convaincu. Jacquinot (1985) analyse très bien la raison de cet échec.

J'ai mis en évidence que c'est l'institution éducative qui «se lit» à travers la structure des messages audiovisuels à intention éducative et que beaucoup s'apparentent à des films de propagandes : «propagande subtile» qui n'est autre que la propagation d'un certain rapport au savoir et donc à certains processus cognitifs et psychologiques dont l'enjeu n'est pas indépendant des rapports sociaux (p. 28).

Ainsi, le système scolaire n'a pas su, pas pu faire autrement que de se singer lui-même, à la radio, à la télévision, par une didactique transmissive du savoir détenu par un maître absolu. Cela n'a pas fonctionné. Résultat, s'il y a bien un téléviseur et un magnétoscope dans les écoles françaises, c'est plutôt pour diffuser une cassette de dessins animés aux enfants qui mangent à la cantine les jours de pluie, plutôt que pour l'utiliser à des fins pédagogiques.

1.2 L'informatique sauvera...

Avec les années quatre-vingt et l'apparition de l'informatique, la France ne veut pas manquer le coche. C'est le plan informatique pour tous, dont on affecte l'échec à un mauvais choix de matériel. Toutes les écoles de France sont dotées d'un ordinateur, parfois d'un nanoréseau. La pédagogie verrait ainsi l'enseignement programmé, le béhaviorisme, renforcements positifs et négatifs à la clé, prendre enfin pied dans le système éducatif. Cette pédagogie n'a jamais vraiment fonctionné dans le système éducatif français qui survalorise absolument

1 Soulignons, avec Durpaire, que la situation est différente dans les pays anglo-saxons.

la place et le rôle du maître sans qui, aucun savoir ne saurait transiter. En pratique, le faible choix de logiciels, les faibles capacités des machines, l'immersion dans un autre monde pour des enseignants déjà conservateurs par nature², garantissent un échec cuisant. Pas tout à fait. Le logo tire son épingle du jeu. Un peu. Les théories néopiagéticiennes de Seymour Papert appliquées (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998) à la tortue logo n'ont en fait convaincu que les spécialistes de la question qui souhaitaient obtenir des validations à leurs hypothèses. Pour les enfants, c'était juste amusant de la faire bouger cette drôle de machine. En fait, aucune expérience sérieuse n'a pu corrélérer la manipulation de la tortue logo par les enfants et la modification de schèmes cognitifs³.

À peu près dans le même temps apparaît en France le minitel. La télématique fait son entrée en force dans la société avec des services en ligne réellement utilisés et efficaces. Le système éducatif voit un moyen de faire rebondir à l'école une politique informatique qui s'essouffle. En 1985, une centaine d'établissements est équipée de serveurs télématiques avec l'injonction «innovez!» Ça et là, ces serveurs d'applications sont utilisés pour la correspondance scolaire, l'accès à des bases de données. Comme pour la télévision, un collègue pilote est observé. Mais l'expérience n'est pas très concluante, car ce génial minitel, comme le présente leurs auteurs, a des performances techniques très limitées. Il souffre de deux handicaps importants, c'est un terminal de consultation sans capacité de stockage, il est lent, et surtout son interface graphique est peu attractive (80 colonnes). Les premières bases de données dédiées à l'utilisation de l'informatique à l'école vont se développer par un accès minitel⁴. Mais tout est là. La préfiguration d'Internet dans le système éducatif français, c'est la télématique par minitel (Archambault, 1996). L'usage se développe surtout autour de la communication écrite, un peu d'enseignement assisté (programmé).

2 Ce n'est en effet pas parce qu'une poignée importante d'enseignants s'est motivée sur ces questions que l'on peut prétendre à une évolution, transformation de masse. Une hirondelle ne fait pas le printemps, même si on veut croire qu'elle l'annonce. Une hirondelle, c'est également un oiseau migrateur.

3 Cela n'empêche qu'un certain nombre d'activités en logo sont très intéressantes. Un groupe animé par Olivier Magos prolonge le travail engagé en logo sur la base de PC.
<http://logo.interweb.de>.

4 Par exemple, la base de données OPTA'WEB qui contient des fiches sur les logiciels éducatifs et leurs exploitations pédagogiques possibles, réalisée par le service d'innovation pédagogique de l'Académie de Strasbourg, a été au départ conçue pour le minitel. <http://www.nt.ac-strasbourg.fr/WEBOPTA/INDEX.HTM> ou cédérom *Cahiers pédagogiques*, n° 362, mars 1998. On peut signaler également une autre base de données du même type, *Savoirs collège*, du CNDP. Elle est disponible également sur le cédérom des Cahiers pédagogiques ou bien à <http://www.cndp.fr>.

La correspondance scolaire est ce qui fonctionne le mieux en parallèle d'ailleurs avec l'utilisation d'une autre technique, le télécopieur. Ce sont ceux, intéressés par l'informatique autour de la pédagogie Freinet, qui ont tiré le plus de profit de cette télématique (Monthuber, 1998).

2. La pédagogie Freinet

La pédagogie Freinet, née dans les années vingt, se structure en effet autour de quelques idées fortes qui s'articulent bien avec la télématique et encore mieux avec Internet et ses différentes possibilités d'utilisation. Freinet était convaincu qu'il fallait profondément transformer l'école afin de l'organiser autour d'un pôle sans lequel elle n'existerait pas : l'enfant. Dans l'ouvrage de Gauthier et Tardif (1996), on trouve une excellente présentation de ces principes. On peut en retenir trois grands et une série de techniques pédagogiques.

2.1 Principes

Sur le plan des principes, il s'agit pour le pédagogue de «partir de l'intérêt de l'enfant», de favoriser et de travailler en «coopération» et ce qui est tout aussi fondamental, de mutualiser les pratiques, de réfléchir et d'échanger entre enseignants. L'histoire veut, mais est-ce un mythe, que l'origine de ces techniques soit le résultat du retour de guerre de Célestin Freinet. Il a fait la guerre de 1914-1918 et en revient à la fois marqué physiquement et moralement. En pratique, pour économiser ses forces (un poumon en moins), il demande plus de participation à ses élèves de Bar-sur-Loup dans les Alpes Maritimes en 1921. Petit à petit, ses propositions vont se structurer jusqu'à former une pédagogie entière.

Ses inspirations sont résolument en faveur du respect de l'individu (Freinet, 1994). Elles militent également pour inciter l'enfant à s'exprimer, à travailler en commun, à communiquer. Pour Freinet, chaque enfant a des ressources et c'est son intérêt pour une question qui le pousse à les investir. Ainsi, il agit, il apprend. L'école traditionnelle fait comme si l'enfant est un terrain vierge, comme s'il est un vase vide qu'il faut remplir. La pédagogie Freinet est une pédagogie qui s'oppose au cours magistral systématique, même s'il existe des leçons communes lorsqu'une question peut intéresser tout le monde. Mais l'école de

Freinet est également une école politiquement engagée au service du collectif. Freinet préconise la coopération.

2.2 Méthodes

Sur le plan des méthodes, il s'agit de développer des pratiques qui motivent à la fois les enfants et leur permettent des apprentissages. À l'origine, la pédagogie Freinet travaillait beaucoup sur la production de textes libres des enfants (Barré, 1994). Sur cette base, toutes les acquisitions se feront. En prolongement, la correspondance scolaire assidue prolonge l'intérêt, la découverte, la motivation. L'imprimerie participe également à ce processus tout en étant, sur le plan de la méthode, une école de la rigueur et du geste.

L'autre axe fondateur de Freinet, c'est l'organisation individuelle par l'enfant. Chacun apprend en fonction de ce qui l'intéresse et de sa décision. C'est plus qu'un respect de son rythme, c'est la prise en considération de ce qu'il est et de ce qu'il veut réellement faire. Ce n'est cependant pas un enseignement individualiste. Il s'agit au contraire de faire le lien entre le travail personnel et l'inscription dans le groupe qui est un apprentissage à la société et aux règles qui la régissent. Comment ces techniques pédagogiques auraient-elles pu ne pas se marier avec les possibilités d'Internet?

3. Pédagogie Freinet et techniques de l'information

3.1 Pédagogie d'expression et de communication

Tout d'abord, les possibilités d'expression qu'offrait le journal scolaire imprimé ont pu s'adapter facilement avec les possibilités graphiques qu'offrent à présent les éditeurs HTML. Alors que cela était peu convivial par le minitel, Internet apportait un plus. Que ce soit en pédagogie Freinet ou en pédagogie traditionnelle, le journal scolaire web est certainement ce qui s'est développé le plus, notamment dans une perspective existentielle. Un individu qui s'exprime est un individu qui se construit une identité. C'est en tout cas la thèse que nous défendons. Internet est d'abord un instrument existentialiste qui valide la corrélation «montrer que j'existe», «j'existe» (Jaillet, 1998).

La pédagogie Freinet valorise l'écrit pour structurer la pensée, l'oral pour valoriser la spontanéité et la richesse des expériences quotidiennes, les réalisations plastiques pour développer des savoir-faire transférables. Tout ce qui permet à l'individu de s'exprimer et d'exister. Dans un premier temps, c'est plutôt l'écrit qui est valorisé par le réseau. Mais les trois dimensions sont présentes et se superposent parfois. Si le «quoi de neuf⁵» oral n'est pas possible par le réseau et pas tellement intéressant, sauf pour faire rebondir l'intérêt, ou bien si l'on souhaite en faire un support d'apprentissage des langues, il s'est remplacé par des «quoi de neuf» écrits sous la forme de brèves, ou bien de points de départ à une enquête ou à une recherche⁶. Les débats sur les «peurs», «les conseils de coopérative» s'exposent sur le Web et de sites d'école à sites d'école, on se répond. Les discussions, les débats oraux ont leur importance. On en trouve également des extraits⁷. Ils sont l'instance du foisonnement, de l'échange, de la richesse. À l'occasion, des sessions de bavardage sont réalisées entre les écoles. Les écoles Freinet ont également une liste de diffusion qui s'adresse aux enfants ACTICEM⁸.

Les écrits sont des invitations à la réflexion. De la compréhension qu'on affine. De la rigueur qu'on s'impose pour bien se faire comprendre. Lire et écrire sont les instruments d'accès aux autres, à la diversité, aux savoirs. Tout ce qui mérite intérêt mérite communication. Ce qui motive l'enfant doit donc en même temps être un support à son expression et pour cela, il va avoir besoin d'outils. L'intérêt de la pédagogie Freinet réside dans ce secret; on travaille pour quelque chose qui ne rapporte pas de notes, mais qui rapporte le plaisir de se faire comprendre et de comprendre. Seulement, pour cela, un certain nombre d'apprentissages sont indispensables.

5 Dans la pédagogie Freinet et dans la pédagogie institutionnelle, des institutions rythment la vie de la classe. Le «quoi de neuf» en est une. Il s'agit, systématiquement le matin ou en début de semaine, de laisser la parole libre pour que chacun exprime ce qui lui est arrivé ou ce qui a retenu son attention. C'est souvent sur cette base que des travaux se construisent.

6 Consultez sur le cédérom des *Cahiers pédagogiques* ou bien sur le site :<http://www.interweb.be/bruyères/hérisson.html> de l'école des Bruyères (Belgique), le point de départ (quoi de neuf), l'histoire du hérisson qui se sauve (le récit écrit), la recherche (Que mangent les animaux?).

7 Sur le cédérom *Cahiers pédagogiques* ou bien à <http://www.freinet.org/creactif/stsimon/accueil.htm>.

8 L'archive de la liste est consultable à l'adresse <http://www.cru.fr>.

3.2 Pédagogie de la coopération

C'est le choix de l'entraide plutôt que la compétition. C'est inscrire l'individu dans le collectif au service du collectif. C'est reconnaître les compétences de chacun au service des autres. Ainsi, les apprentissages peuvent bénéficier aux autres. C'est une pédagogie de l'entraide. Cette dimension est essentielle dans la pédagogie Freinet.

En effet, ce n'est pas une pédagogie du projet qui isole chacun dans ses savoirs et dans ses compétences, laissant celui qui ne sait pas sur le bord du chemin. Au contraire, la pédagogie Freinet, c'est une pédagogie de l'entraide dans les projets. Cet aspect parmi d'autres a été repris dans la pédagogie institutionnelle de F. Oury. Cette dimension n'est pas encore très présente sur les sites webs Freinet puisque ce n'est pas l'instrument adapté. L'idée consiste à ce qu'un enfant, lorsqu'il a suffisamment maîtrisé une notion, se mette à la disposition de qui en a besoin pour l'aider à l'acquérir. Cela fonctionne sur le principe du «on apprend bien ce que l'on enseigne à quelqu'un d'autre». Normalement, c'est le conseil de coopérative qui attribue le brevet de compétence. Il n'est donc pas forcément pertinent de l'afficher sur le Web. Cependant, on voit apparaître des espaces sur les sites d'école qui font mention d'aides possibles. C'est par exemple le cas lorsqu'il faut conduire une recherche. Dans ce cas, on sait que l'on peut faire appel par courrier électronique à tel groupe d'enfants qui a travaillé sur cette question.

3.3 Pédagogie du tâtonnement

C'est par l'expérience, par l'essai et par l'erreur qu'on apprend. C'est moins une orientation de communication qu'une pratique de création ou d'interrogation. En effet, les recherches d'information sur Internet ne sont pas faciles. Nous reviendrons sur ce sujet par la suite. En pédagogie Freinet, si l'on maintient le cap, autrement dit si l'on ne pousse pas à l'activisme, c'est-à-dire réaliser à tout prix des dossiers pour produire des dossiers, la trame internet peut être intéressante pour apprendre à l'enfant ce qu'est le tâtonnement. Ce n'est pas l'absence de savoir, c'est l'identification de ce qu'on connaît, de ce qu'on comprend pour se projeter en avant. Chaque retour est signifiant.

Cela veut dire qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais des réponses plus ou moins pertinentes en regard d'un plan qu'on a fixé soi-même, des hypothèses qu'on sait formaliser et un différentiel qu'on apprend à mesurer.

Cette démarche courante dans la vie de tous les jours, mais de façon implicite et parfois inconsciente, la pédagogie du tâtonnement porte le projet de l'entraîner davantage dans la sphère de la conscience et de l'explicite. Ne cachons pas que cet aspect est certainement le plus délicat à cause de la nature du médium qui diffuse des données qui ne se fixent pas. Concrètement, il est difficile d'entourer un mot sur l'écran ou de souligner une phrase pour y revenir. Il faut utiliser le papier et le crayon pour prendre des notes et c'est un peu fastidieux, voire à contre-emploi du médium électronique. Cette pédagogie du tâtonnement n'est pas une pédagogie spéculative. Elle se veut à l'illustration du principe classique selon lequel l'esprit va du concret à l'abstrait.

3.4 Pédagogie individualisée

Il est inutile de vouloir apprendre quelque chose à quelqu'un qui n'en éprouve pas le besoin. Il faut à la fois valoriser la motivation et le lui rendre utile en termes d'apprentissage. Dans cette perspective, la pédagogie Freinet va développer deux outils très importants, le plan de travail et les fichiers autocorrectifs, pour donner aux enfants un peu le pouvoir sur eux-mêmes. Bref, pour se structurer et s'organiser. Sur Internet, on commence à voir fleurir les plans de travail. Chaque enfant détermine, en cohérence et avec la guidance du maître, ce que seront les recherches qu'il va conduire, de même que les objectifs d'apprentissage nécessaires à la réalisation de son projet. Cela signifie qu'il aura toutes sortes de tâches à accomplir, participant de plusieurs champs. Ce que classiquement, on appelle du français, des maths, du logo. Que le plan de travail soit sous une forme papier ou sous forme de banque de données, cela ne change pas grand-chose. Certaines écoles commencent à les rendre informatiques. Ce qui peut être intéressant, c'est d'aller sur d'autres sites chercher les éléments ou les fiches de travail qui permettent de travailler sur tel ou tel sujet. En effet, l'autre outil, ce sont les fichiers autocorrectifs qui commencent à circuler sur le Web. Le maître est le garant du travail accompli. Il fait le lien entre les programmes et les intérêts de l'enfant. Il peut apporter des éléments, comme les enfants.

Cette pédagogie individualisée, c'est un vécu de classe. À ce titre, elle est faiblement présente sur Internet. Elle apparaît cependant, dans les sites d'école Freinet, davantage pour expliquer de quoi il s'agit que pour l'utiliser par le biais le réseau. Elle me paraît parfaitement essentielle dans les perspectives de développement de l'enseignement à distance. Nous y reviendrons, mais en matière de pédagogie individualisée, l'inspiration doit se prendre dans la pédagogie

Freinet et absolument pas dans les courants nord-américains de la pédagogie programmée par laquelle on présente le cours sur Internet et l'on propose une évaluation en ligne des éventuels acquis à la suite de la lecture du cours. C'est à notre sens une aberration totale. Le plan de travail et les fichiers autocorrectifs, sont adaptables à l'enseignement des adultes et sont la clé de réussite de l'enseignement à distance (EAD).

3.5 Pédagogie de l'organisation et de la coopération

Les travaux s'organisent en fonction de projets de recherche qui vont nécessiter des apprentissages thématiques et des apprentissages procéduraux. C'est une conséquence de la pédagogie précédente. On voit apparaître de plus en plus sur les sites Freinet des groupes de travail qui fonctionnent sur ce modèle à la fois du croisement des projets et des apprentissages procéduraux. La dimension projet se travaillant à plusieurs classes par le réseau (courrier électronique, session de bavardage, Ftp), la dimension apprentissages procéduraux renvoyant davantage au vécu de classe et à l'implication du maître. Il n'y a d'ailleurs pas que les écoles Freinet qui fonctionnent selon cette procédure. Des expériences très intéressantes de réalisation de cédérom sur l'eau par exemple ont été produites sur un modèle semblable⁹.

Autre caractéristique de la pédagogie Freinet, c'est le conseil de classe qui va gérer ce qui est de sa responsabilité. Les différents aspects de la vie de la classe sont débattus dans cette instance qui décide à la fois de l'emploi du temps, des projets, des intérêts, qui prend également en considération les progrès des uns et des autres. Cela n'a rien à voir avec Internet, mais c'est fondamental. C'est la clé de voûte de la pédagogie Freinet puisque cela repose sur un principe de respect mutuel, de responsabilité et de démocratie. Avec la coopération, c'est à la fois une pédagogie de la liberté et de la contrainte, car la pédagogie Freinet, ce n'est pas laisser faire ou faire n'importe quoi. Les enfants sont responsables et la responsabilité demande toujours un peu de rigueur.

3.6 Le mouvement Freinet

Comme Freinet milite pour la coopération en classe, il militera pour la coopération entre les enseignants. Dès 1926, les premières rencontres en parallèle d'un

9 Toujours dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 362 et sur le cédérom, on trouve des détails de ces opérations. Par exemple Maugey, Création d'un cédérom sur l'eau à l'adresse URL : <http://www.univ-angers.fr/~maugey/pages/VenteCD/SomEau.html>.

congrès d'enseignants ont lieu. Puis en 1927, le mouvement pour l'imprimerie à l'école est créé. Sur cette base, toute une politique éditoriale basée sur la mutualisation et le partage va voir le jour avec les bibliothèques de travail juniors, comme les fichiers autocorrectifs, la revue l'*Éducateur*. L'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM) est créé en 1947, puis en 1957 la Fédération internationale des mouvements d'école moderne (FIMEM). La coopération trouvera avec Internet, en prolongement de la télématique minitel, un développement naturel. Le site de la FIMEM¹⁰ sera un lieu d'échanges et de présentations. Les listes de diffusion pour les enfants ACTICEM, déjà citée, ou pour les adultes FREINET¹¹ favorisent les échanges, les débats autour de la pédagogie, celle qui intègre Internet ou non d'ailleurs. Les écoles et les enseignants Freinet proposent leur travail en téléchargement sur des sites personnels. Pourquoi refaire ce que quelqu'un a déjà fait si l'usage est le même. Les conseils, les apprentissages mutuels sont fréquents. Si un enseignant est bloqué avec l'usage d'un logiciel, il trouvera de l'aide sur la liste en toute confiance. Un autre a un problème de violence et un débat s'ouvre sur la question de la violence à l'école. C'est une coopération, une entraide qui se fonde sur le partage de principes et de valeurs communes. Cela est également quelque chose de tout à fait déterminant en pédagogie Freinet.

Ne rêvons pas! La pédagogie Freinet est et demeurera marginale parce que, pour être réellement efficace, elle demande un investissement important de l'enseignant. Reste que, petit à petit, de nombreux principes de Freinet se sont introduits dans l'école, comme le conseil de classe ou bien les journaux scolaires. Aux États-Unis, à l'initiative d'Apple Computer Inc., un certain nombre d'écoles ont expérimenté le recours à l'informatique en pédagogie. C'est l'expérience d'ACOT (Haymore, 1998). Il est saisissant de constater, dans les comptes rendus, que ce qui émerge petit à petit ce sont des références à une autre pédagogie. Cette nouvelle pédagogie n'est en fait pas très nouvelle. Depuis Comenius, Ferrière, Dewey, Claparède et évidemment Freinet, les bases sont là. Le recours à des techniques de communication change la donne. Le maître ne peut pas tout et n'est pas tout. On peut se demander si les classes de l'expérience d'ACOT n'auraient pas gagné à rencontrer la pédagogie Freinet. Il n'est peut-être pas trop tard.

10 Disponible sur le cédérom *Cahiers pédagogiques*, n° 362 ou accessible à l'adresse <http://www.freinet.org>.

11 L'archive est également disponible à <http://www.cru.fr>

4. Retour sur terre

4.1 Du côté des influences classiques de l'enseignement

La tendance actuelle de l'usage d'Internet, et nous avons déjà évoqué le fait pour toutes les techniques qui l'ont précédé, consiste à scolariser l'outil. La pédagogie ne change pas, ou pas beaucoup, mais on lui adjoint un outil qui, à bien des égards, peut se révéler comme un instrument de déstabilisation, de déstructuration de l'enseignant et de sa pédagogie classique sans qu'il puisse en rebâtir une autre à la fois plus cohérente et plus à même de tirer le maximum du réseau. Ainsi, si les réticences des enseignants se développent plutôt autour du prétexte des lacunes en formation aux nouvelles techniques, relayées d'ailleurs par les syndicats et de très nombreux auteurs, c'est qu'encore une fois le problème est mal posé.

Tout d'abord, les enseignants gagneraient énormément à se jeter à l'eau par eux-mêmes, seuls. L'informatique se développe à une vitesse telle qu'il est illusoire vouloir former des individus à toutes les évolutions des logiciels. Or, la tendance revendicative des enseignants consiste en demandes de formation à l'utilisation de tel ou tel logiciel. Un grand nombre de programmes de formation dans les instituts universitaires de formation des maîtres se cantonnent, à propos des nouvelles technologies, à former au traitement de texte et au tableur. L'intérêt des évolutions de l'informatique réside précisément en ce que l'on peut se mettre soi-même en situation d'apprentissage sans qu'un intermédiaire enseignant ne soit indispensable. Avec les logiciels d'autoformation, les aides en ligne, les revues, le compagnonnage et surtout avec la volonté d'utiliser un principe «freinétique», celui d'apprendre par tâtonnement, il est tout à fait possible de se constituer une première base de compétence, qui peut éventuellement s'enrichir. D'expérience, il n'y a rien de plus exaspérant que de devoir commencer une séquence de formation d'enseignants en indiquant que pour mettre en fonctionnement l'ordinateur, il faut appuyer sur l'interrupteur. Il s'est déjà produit la même chose avec la télévision et les magnétoscopes¹². Derrière ce malaise des enseignants avec la technique se cache en fait un problème très important, c'est leur difficulté à apprendre à apprendre.

Ainsi, tout ce que le courant issu des didactiques (Develay, 1994) a proposé sur le conseil méthodologique, l'apprendre à apprendre, est-il quasiment surréaliste,

12 D'ailleurs, on peut se demander, s'il n'y a pas un réel problème de nature psychocognitive chez les enseignants lorsqu'ils doivent mettre en fonctionnement des instruments techniques en situation pédagogique.

car les enseignants ni ne peuvent ni ne veulent se placer dans cette situation eux-mêmes. Or, c'est la condition indispensable pour le développer avec d'autres. Il est plus que jamais urgent d'apprendre aux enseignants à apprendre et à comprendre ce qu'en sont les processus. Avec l'informatique, ils ont une occasion unique de se rendre compétents en se construisant une méthode par eux-mêmes.

4.2 Déjà, Internet honni!

Rien n'est prouvé. Il n'est pas prouvé que l'usage de l'informatique ait des effets bénéfiques dans les apprentissages. Ils ne sont que vraisemblables. On voit cette mise en cause de plus en plus souvent¹³. On reproche tout à l'informatique, en fonction d'un argument d'équivalence : « puisque aucune étude n'a prouvé que l'informatique est pertinente, elle ne l'est pas. » Évacuons la stratégie rhétorique que l'on doit à Descartes pour qui tout ce qui n'est que vraisemblable doit être tenu pour faux, et interrogeons-nous sur les motivations de ces mises en cause. Si, sur le principe, il est légitime de se poser la question des effets de l'usage de l'informatique et d'Internet à des fins éducatives, pourquoi faut-il toujours que cela soit contre ce qui pourrait faire bouger les traditions qu'il faut être exigeant. Au contraire, les études ne manquent pas pour prouver que le classicisme pédagogique fait des ravages dans l'enseignement de masse. Qui s'en soucie?

En fait, derrière les réticences se profile la crainte de la mise en cause des pédagogies classiques et c'est peut-être bien ce qui est inacceptable. Les discours à prétentions philosophiques technophobes comme celui de Redeker (1997) illustrent bien le simplisme dans lequel nous nous engluons. On oppose, dans la pure tradition de la rhétorique pamphlétaire, la modernité technique et la sagesse classique. Internet est caricaturé comme un gadget inutile alors qu'à

l'école, il vaut mieux étudier Shakespeare et Descartes que d'apprendre à se servir – on aura toujours le temps – des outils informatiques, que de s'exercer à naviguer sur le Web. Pauvreté d'Internet, lorsqu'il est comparé à la haute culture livresque : sur le Web, on ne communique pas. On échange essentiellement des informations et des banalités» (p. 6).

Il est facile de prétendre que, derrière la technicisation de l'éducation, se cache une transformation de notre idéologie éducative qui ne serait qu'utilitariste.

13 *Le Monde* en date du 16 septembre 1997 a publié un dossier «L'informatique à l'école n'est pas la panacée», reprenant l'enquête d'un magazine américain *Atlantic Monthly* qui crie à l'illusion.

Pour reprendre la formule légère de Redeker : «Ce n'est plus l'école de la République, c'est l'école de Microsoft.» Cela n'a pas grand sens, si ce n'est que les gardiens du temple classique de l'école ont toujours cette perspective élitiste d'un enseignement dégagé de toute contrainte. Ils dessinent, ou plutôt ils maquillent, une réalité toute différente. Hormis quelques poches admirables, l'école n'a véritablement jamais été pour la plus grande part de la population, ce havre de culture et de paix où l'on rencontrait Socrates et le janséniste Pascal. Ces intellectuels oublient facilement que l'école est un instrument de sélection de classe et la culture, le meilleur outil à cette fin avec un servant objectif : le maître qui détient savoir et intelligence.

Étonnamment, cette question de l'encyclopédisme s'investit également entre deux ressources concurrentes, le cédérom et Internet. Je ne citerais qu'un exemple. L'ordinateur a quand même fait son apparition dans les écoles. De très belles encyclopédies sur cédérom ont même séduit. Ainsi, le débat commence à se faire vif contre Internet au profit de ces produits. Sur le réseau, puisqu'il y a de tout, il est difficile de faire percevoir les cheminements pour parvenir à l'information pertinente. Dès lors, on oppose le cédérom encyclopédique et la recherche d'information sur Internet.

On a raison de le faire puisque, dans le premier cas, il s'agit de faire évoluer des enfants dans les méandres logiques d'une pensée adulte qui a structuré les informations selon une arborescence. Dans l'autre cas, celui d'Internet, le projet est tout autre. À partir d'un modèle que chacun d'entre nous se construit, il faut étayer un plan de recherche pour que, par proximité sémantique et conceptuelle, on parvienne à tirer quelque chose d'intéressant des requêtes sur les différents moteurs de recherche. On peut d'ailleurs noter que l'usage de Yahoo entretient la confusion entre les deux puisque l'information se présente selon une arborescence hiérarchique proche des encyclopédies. Mais aucune valeur de vérité ne saurait être affectée à des données qui s'exposent telle quelle. Une recherche en cours (Jaillet et Marquet, 1998) tente de vérifier s'il est plus profitable pour des élèves de rechercher des informations à partir d'une encyclopédie ou sur Internet. Pour l'information juste, et la rapidité, l'encyclopédie prime. Mais quel intérêt?

Même si l'on feint de prétendre que la pédagogie n'est plus l'encyclopédisme, le modèle dominant a la vie dure. Chacun sait bien que les informations factuelles n'ont pas grand intérêt et ont peu de chance de se fixer dans la mémoire à long terme si elles ne sont pas investies dans un projet personnel suffisamment fort. Il faut ajouter que la masse de ces informations devra être limitée. Le

marketing des éditeurs veut cependant séduire par l'illusion d'exposés plus riches, mieux présentés, mieux illustrés, grâce aux encyclopédies sur cédérom. On peut cependant se demander si le syndrome du copier-coller et la manipulation d'un traitement de texte ne sont pas davantage révélateurs du développement des compétences en matière d'édition assistée par ordinateur des parents que le reflet des réels apprentissages des enfants. Pour la découverte et la recherche, Internet est évidemment beaucoup plus pertinent. C'est une métaphore de la vie. Qui peut imaginer que l'intégralité de la vie d'une société se trouve hiérarchisée selon une arborescence logique informatique comme dans une encyclopédie? La société vivante structure ses informations sur le modèle d'un système complexe fluctuant, évolutif et jamais stabilisé une fois pour toutes. Apprendre à se perdre et à retrouver son chemin sur Internet, ce n'est pas autre chose que d'apprendre que la vie courante est à cette image. Or, l'école ne peut supporter cette pensée puisque la maîtrise lui en échappe. À mon sens, il est plus que positif d'apprendre à se perdre et à naviguer sur Internet pour parvenir à se construire des compétences transférables dans la vie.

De Rosnay (1995) défend cette idée d'une nécessité de transformation de la pédagogie des enseignants pour évoluer vers l'apprentissage Fractal.

De même qu'une image fractale se construit progressivement par itérations successives à partir d'une équation simple, la nouvelle éducation devra aider chacun à reconstruire, les relations entre les différents niveaux hiérarchiques de la connaissance. L'éducation fractale fournit des opérateurs, les clés, les modules, les germes de la complexification. Elle peut ainsi se poursuivre en d'autres lieux que l'école. La télévision est le principal concurrent de l'enseignement linéaire traditionnel. Le conflit entre temps long de l'éducation et temps court de l'actualité apparaît dans toute sa force. L'école est frappée de plein fouet par le changement de paradigme entre analytique et systémique (p. 220).

5. Conclusion : Internet, «on ferme» ou Internet, «la déception de l'enseignant»

Les problèmes se posent à présent avec acuité puisqu'il n'est plus temps de se demander à quoi peut servir Internet en pédagogie, mais comment se servir d'Internet comme d'autres supports dans une pédagogie différente des modèles classiques transmissifs. S'il y a urgence, c'est que déjà des retours en arrière peuvent s'observer. Depuis maintenant deux ans, des classes ont tenté de travailler avec Internet et aujourd'hui, certaines d'entre elles jettent l'éponge. Ainsi, une des plus petites écoles de France, qui était même citée en exemple dans un des premiers

livres (Durpaire, 1997) qui fait le point sur Internet à l'école, présente à l'adresse de son pointeur web le message suivant :

Le site de l'école de Pinay est définitivement fermé. Après deux ans d'expérience, nous avons décidé de ne pas continuer. La motivation des enfants et la mienne s'est émoussée. Vous pourrez trouver pour quelques temps encore un rapport destiné à mon IEN qui explique en grande partie la fermeture du site (je tiens à signaler qu'elle n'y est pour rien). Nous tenons à remercier toutes les personnes qui sont venus nous voir, nous ont écrit et encouragés. Pensez à modifier vos signets. Au revoir!

Dans ce rapport, on comprend un peu l'amertume de l'enseignant. Ce n'est pas le manque de moyens, c'est plutôt la déception d'attentes déçues. Pourtant, les motivations premières étaient fortes.

La connexion à l'Internet s'inscrivait dans une démarche qui voulait faire des nouvelles technologies un outil systématique, dans le sens où toutes les activités peuvent être orientées vers l'ordinateur, et familier de la pédagogie du maître. L'année avait commencé par une classe multimédia; les objectifs étaient de familiariser les enfants avec les outils du multimédia, à savoir la vidéo, les appareils numériques et bien sûr les ordinateurs. À l'époque, la classe avait pour projet la diffusion d'un journal à destination du village, l'outil ordinateur était donc d'un usage quotidien dans la classe. Le maître poursuivait d'un autre côté un projet d'écriture multimédia et cela donnait lieu à l'élaboration d'un jeu portant sur le village incluant la vidéo et l'écrit.

Dans la situation de départ, on peut se demander s'il n'y avait pas au moins deux pièges. Le premier, c'est la technofascination contraire du technorejet, mais tout aussi potentiellement néfaste en pédagogie. Tous les instruments techniques en ont souffert. À l'époque de la vidéo et de la télévision, il fallait tout faire avec cette technique. Lorsque les ordinateurs rudimentaires ont investi l'école, il fallait tout écrire avec un petit éditeur. À l'inverse, les arguments ne manquent pas pour dire qu'il ne faut absolument pas s'en servir. Le tout l'un ou tout l'autre est un non-sens omniprésent qui occulte les vraies possibilités. Le second piège, c'est l'implication de l'enseignant. Certes, il est difficile de faire visiter les cathédrales lorsqu'on les hait¹⁴. La motivation de l'enseignant est essentielle, mais elle peut avoir des effets pervers. Ce qu'il y a de plus sournois et à terme contre-productif dans la pédagogie du projet, c'est le côté artificiel. Souvent, le projet est davantage celui du maître que celui des élèves. Ces derniers, moyennement concernés, peuvent un jour ne plus l'être du tout.

14 Mais ce n'est pas impossible. Certains des meilleurs guides sont des laïcs convaincus, voire de fervents athées.

5.1 Internet, le projet, pourquoi?

La démarche de création des sites webs scolaires est à la même enseigne. Par exemple, toujours le même enseignant dans le même rapport : «Une des pistes les plus prometteuses est d'utiliser Internet à des fins d'écriture. Faire un journal planétaire en quelque sorte. On peut alors rêver d'une mise en ligne des exposés des enfants, des résultats de recherche en science ou en histoire. Se servir de l'intérêt des enfants pour le support informatique pour les amener à écrire régulièrement» (site de l'école de Pinay). Ces arguments sont très largement diffusés et on les retrouve mensuellement dans les magazines dédiés à Internet qui, à présent, consacrent tous une page aux écoles. Dans l'*Émile* de Rousseau, on se souvient de sa mise en situation de précepteur pour valider ses idées pédagogiques. Ainsi, un jeune garçon qui lui est confié ne veut rien faire, pas courir, pas sauter, ne veut pas se confronter aux autres. Rousseau nous explique alors comment il l'a manipulé pour lui faire faire de l'exercice physique en utilisant son penchant pour les bonbons et les friandises.

Ce précédent illustre n'est pas pour autant une garantie dans l'efficacité de la pédagogie de la manipulation. Même si l'idée de travailler avec un ordinateur peut être séduisante, à terme c'est quand même le contenu qui importe. C'est donc l'idée du journal planétaire. À quoi peut bien servir de mettre les exposés des élèves en ligne? Tôt ou tard, lorsque toute la famille disséminée sera venue consulter le travail du petit génie, il n'est pas certain que la motivation de ce dernier s'entretienne. C'est toute autre chose par exemple que de le valoriser dans le cadre d'une pédagogie globale, comme la pédagogie Freinet, par laquelle les enfants apprennent à être des ressources pour les autres. Ils peuvent donc être sollicités et leur publication est un échantillon de leur savoir-faire. C'est l'inspiration des bibliothèques de travail, toujours fruits d'une recherche personnelle et collective qui ne se limite pas au copier-coller du cédérom. C'est l'inspiration des brevets de compétences.

5.2 Internet, contre la recherche documentaire encyclopédique

En ce qui concerne la recherche documentaire, on trouve également dans ce rapport une illustration de ce que nous avons avancé précédemment :

Internet est souvent présenté comme une immense bibliothèque, c'est en grande partie vraie. On peut tout y trouver à condition de ne rien avoir à chercher. On peut en effet y découvrir pleins de choses passionnantes lors de «surf» sur le Web, mais si on a besoin de renseigne-

ments précis, il vaut mieux alors s'armer de patience et d'un bon thésaurus car la recherche y est très difficile, voire dans certains cas impossible à mener; il n'est pas rare lors de l'interrogation sur un mot d'avoir plus de 10 000 réponses, qui bien sûr ne répondent pas toutes à votre demande précise. On s'aperçoit de ce problème une fois connecté et l'idée d'ouvrir aux enfants la plus grande bibliothèque du monde s'efface très vite devant celle d'aller chercher dans notre encyclopédie de classe, d'ailleurs multimédia, la recherche à notre question (site de l'école de Pinay).

Pourquoi faut-il toujours substituer un outil à un autre au prétexte qu'il est plus moderne, plus à la mode. À une question précise : «Qu'elle est la hauteur du Mont-Blanc?», pourquoi faudrait-il lancer une requête sur un moteur de recherche? Pour ce genre de données factuelles, éventuellement intéressantes au primaire, ce n'est pas la base de données adaptée. Si l'on se pose la question de savoir comment les gens vivent au pied du Mont-Blanc, ce n'est pas la même chose. Il s'agit là d'une démarche de recherche où Internet et toutes ses ressources, Newsgroup, Web, listes de diffusion, réseau d'écoles, recherche de correspondants, recours aux universités, etc. peuvent être d'une ouverture sans comparaison. Évidemment, le recours à l'encyclopédie des réponses toutes faites est bien plus simple.

Mais que signifie cette pédagogie qui veut absolument fournir des réponses rapides et prédigérées à n'importe quelle question? Le consumérisme de nos sociétés s'est parfaitement accommodé de notre système éducatif et réciproquement. La pédagogie classique investit le maître (le terme n'est d'ailleurs pas innocent) du pouvoir de l'oracle. Comme son érudition ne saurait recouvrir l'intégralité des savoirs, le cédérom encyclopédique s'est installé naturellement et facilement comme un volontaire supplétif appréciable. Il y a quelque part quelque chose, quelqu'un qui sait tout. Il n'y a rien de plus antipédagogique que le recours à ces prêt-à-penser. Pour bon nombre de sujets, ce n'est pas seulement la réponse à une question qui importe, mais les conditions de son élaboration. Le système éducatif ne structure pas cette recherche de sens. Cela est éminemment culturel. De nombreuses études (entre autres, Plaisance, 1984) ont corrélé cette compétence à celle de l'origine socioculturelle des parents. Cela signifie dès lors que l'école ne contrebalance pas cette inégalité sociale. Les enfants qui réussissent le mieux dans le système scolaire sont ceux qui, en toute occasion avec leurs parents, n'obtiennent pas des réponses toutes faites mais au contraire les réélaborent avec eux. C'est en cela qu'Internet est intéressant. Le réseau peut être l'occasion de former des apprenants à ne pas se satisfaire de réponses à des questions qu'ils ne se posent pas mais que le maître pose, et de les engager à prendre conscience des mécanismes de production du sens.

5.3 Internet, révélation des idées pédagogiques

Internet, comme toutes les apparitions de techniques dans le système éducatif, est un révélateur des idées pédagogiques, des idéologies. Lorsqu'elles sont pauvres, simplistes et brutales, «le maître sait tout», la pédagogie afférente est pauvre, simpliste et brutale. Internet à l'école n'aura pas grand intérêt. On fera à l'école de l'Internet, comme on fait du calcul ou des dictées. Ce sera une similitude, prétexte d'un similibrojet de journal ou d'exposés. Vraisemblablement, l'usage en deviendra marginal parce qu'il sera le médiocre faire-valoir d'une pédagogie de l'inintérêt; comme le met en garde de Rosnay, l'essentiel se passera ailleurs. Si les idées sont généreuses, si l'idéologie est celle «du pire n'est pas certain», si les usages d'Internet sont envisagés comme une chance pour chacun, alors tout est possible. L'avenir sera plus souvent d'un côté que de l'autre; l'espoir, c'est l'entre-deux.

Références

ARCHAMBAULT, J.-P. (1996).

De la télématique à Internet. Paris : Éditions du CNDP.

BARRÉ, M. (1994).

Avec les élèves de Célestin Freinet. Extrait des journaux scolaires de sa classe à Bar-sur-Loup, Saint-Paul de Vence de 1926 à 1940. Paris : Éditions de l'INRP.

DE ROSNAY, J. (1995).

L'Homme symbiotique. Regards sur le troisième millénaire. Paris : Éditions du Seuil.

DEVELAY, M. (1994).

Peut-on former les enseignants? Paris : ESF.

DURPAIRE, J.-L. (1997).

Internet à l'école en France. Paris : Éditions du CNDP.

FREINET, C. (1994).

Les œuvres pédagogiques. Paris : Éditions du Seuil.

GAUTHIER, C. et TARDIF, M. (1996).

La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

HAYMORE, J. (1998).

La classe branchée. Paris : Éditions du CNDP.

JACQUINOT, G. (1985).

L'école devant les écrans. Paris : ESF.

JAILLET, A. (1999).

Internet à l'école, quelle identité revendiquée? In A. Jaillet (dir.), *Actes du colloque In-tele 98* (p. 22-32). Berlin : Peter Lang.

JAILLET, A. et MARQUET, P. (1998).

Programme de recherche européen In-tele, 1998-1999. Strasbourg : Université Louis Pasteur – Strasbourg I, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

MONTHUBER, M. (1988).

La pédagogie Freinet et les technologies de l'information. *Cahiers pédagogiques*, 362. Document téléaccessible à l'URL: <http://www.cndp.fr>.

PLAISANCE, E. (1984).

Échec à l'échec scolaire. Paris : Éditions du CNRS.

POUTS-LAJUS, S. et RICHE-MAGNIER, M. (1998).

L'école à l'heure d'Internet. Paris : Nathan Pédagogue.

REDEKER, R. (1997).

L'école doit-elle fabriquer des internautes ou instituer des citoyens? *Le Monde*, vendredi 12 septembre 1997, 6.

Abstract – This article relates to the social context of the implementation of information and communication technologies, and to its main contributions to education. Whenever a technical innovation penetrates society, decision makers, whether under the pressure of the political imperative for action or because they are visionaries, decide that it must be incorporated into the school setting. In France, over the past few decades, radio, television, and informatics have all been compelled to be integrated into schools and into the educational system (Durpaire, 1997). It would seem that the simple equation «technical innovation = academic innovation» is viewed as axiomatic. The Internet is no exception to this simplistic ideological framework. It is true, however, that there is something more in the potential offered by the Internet, namely interactivity.

Resumen – Este texto trata acerca del contexto social de introducción de tecnologías de información y de comunicación y sus principales aportes a la formación. Como ocurre cada vez que una nueva técnica llega a la sociedad, aquellos que toman las decisiones, ya sea empujados por el imperativo político de la acción o porque son visionarios, deciden que esa técnica debe integrarse a la escuela. En Francia, a través de las dos últimas décadas, tanto la radio como la televisión y la informática han sido incorporadas a la escuela y al sistema educativo (Durpaire, 1997). La ecuación es bien simple y forja el postulado «nueva técnica = innovación escolar». Internet no es la excepción de esta matriz ideológica simplista. En todo caso, las posibilidades presentadas por la red ofrecen algo más : la interactividad.

Zusammenfassung – Dieser Artikel befasst sich mit dem sozialen Hintergrund bei der Einführung der Informations- und Kommunikationstechniken und mit ihrem Beitrag zur Bildung. Wie jedes Mal, wenn eine technische Neuigkeit die Gesellschaft durchrieselt, beschließen auch diesmal die Entscheidungsträger, von politischen oder träumerischen Ideen getrieben, dass sie auch in der Schule stattfinden muss. In Frankreich wurden in Lauf der letzten Jahre das Radio, das Fernsehen, die Informatik dazu aufgefordert, die Schule miteinzubeziehen. Die Gleichung ist einfach und führt zum Postulat «neue Technik = etwas Neues für die Schule». Das Internet entgeht diesem übereinfachen ideologischen Modell nicht. Das Netz schafft immerhin die Möglichkeit der Interaktivität.