

JEUX HYPERMÉDIAS ET EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Communication au colloque "Savoirs formels - savoirs informels"

Louvain-la-Neuve, 14-15 décembre 2000

Philippe CHARLIER

Docteur en Sciences de la Communication

Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS)

Département de Communication - Université catholique de Louvain (Belgique)

0. INTRODUCTION

Un des éléments de réflexion qui a mené à ce colloque pour moi (qui en suis un des organisateurs parmi d'autres) s'est situé lors d'un autre colloque, organisé en octobre 1998 par nos amis de l'Université de Lille 3 sur le thème des "industries éducatives", où j'ai été invité à officier comme rapporteur d'un atelier.

Je me souviens qu'au cours de cet atelier, une des intervenantes, Martine Duverger, du Département Éducation de la Cité des Sciences et de l'Industrie (la Villette, Paris) a pris la parole en tant qu'acteur du champ de la médiatisation pour tenter tout d'abord de situer les spécificités de l'"offre éducative médiatisée" (qu'elle qualifiait précisément d'informelle) par rapport à l'offre éducative scolaire. Ouverture à la dimension du spectacle, du plaisir, de l'émotion, de l'instant (vs discipline ou effort), liberté de démarche (vs contrainte), transversalité (vs découpage disciplinaire), interactivité (implication physique et émotionnelle de l'utilisateur, invité à agir, à manipuler, à se déplacer, à toucher — et non simplement à écouter, à parler, à regarder ou à se situer par rapport à des supports écrits), variété, complexité ou encore logique d'échanges, de débat public, de participation, telles étaient pêle-mêle les caractéristiques de cette offre mises en avant. Ces éléments n'empêchaient cependant pas M. Duverger de se questionner aussi sur les tensions et sur les limites de cette offre. À l'aune du savoir institué, le savoir médiatisé apparaît plus ouvert, plus large, mais aussi plus fragmenté, moins structuré, moins organisé. Cette réflexion la conduisait à s'interroger sur les articulations possibles, les complémentarités et le positionnement respectif des acteurs du champ de la médiatisation et des acteurs du champ éducatif classique (l'école). Sur ce point hélas, elle devait constater et regretter qu'au stade actuel, malgré les multiples expériences innovantes déjà menées, la réinjection du capital acquis à la Cité sur les structures et le fonctionnement général du système éducatif restait limitée.

Ce type d'interrogation, cette interpellation même d'un acteur du champ de la médiatisation illustre bien les difficultés de penser l'articulation entre savoirs scolaires formels et savoirs médiatiques informels. Préalablement aux difficultés institutionnelles, organisationnelles, pratiques, comment penser conceptuellement cette relation ? Ces deux termes, ces deux sphères sont-ils effectivement à concevoir en opposition, comme semble le suggérer le langage courant à travers les distinctions classiques entre théorie et pratique, abstrait et concret ou encore objectivité et subjectivité... ? Ou est-il possible d'envisager un autre type de relation entre ces pôles ? Telle sera la question qui servira d'aiguillon à cet exposé.

1. BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Cette communication partira cependant d'une analyse portant sur un objet plus délimité : les jeux hypermédiés sur CD-Rom, auxquels je me suis intéressé dans une recherche doctorale terminée récemment.¹ Par rapport à l'objet de ce colloque, j'envisagerai les jeux

¹ En fait, j'ai tenté dans cette recherche de saisir "l'expérience d'apprentissage avec les hypermédiés sur CD-Rom" (jeux et produits éducatifs et culturels) chez les jeunes. Pour ce faire, j'ai mené des entretiens approfondis avec une vingtaine de jeunes de 16 à 18 ans, "gros consommateurs d'hypermédiés" dans leur environnement privé. Au cours de ces entretiens, j'ai notamment demandé à chacun des jeunes interrogés

hypermédias comme des dispositifs médiatiques éducatifs — bien que leur valeur éducative soit souvent discutée — dans le cadre de pratiques que l'on peut qualifier d'informelles. En d'autres termes, je propose de partir de l'idée que la pratique des jeux hypermédias (chez les jeunes) peut nous renseigner et nous révéler des logiques qui se trouvent en jeu dans les pratiques informelles émergentes d'apprentissage et de construction des savoirs (celles entre autres qui sont associées à l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication).

Dans cette communication, je vais d'abord tenter de rendre compte synthétiquement des modalités d'apprentissage et de construction des savoirs qui me sont apparues comme spécifiques des jeux hypermédias dans la recherche. Pour ce faire, il me faut préalablement présenter un modèle conceptuel de l'expérience d'apprentissage que j'ai élaboré à cette occasion. Concrètement, en retournant à Piaget, Vygotsky et Bruner, trois grands auteurs de base en la matière, j'ai été conduit à identifier et à distinguer cinq dimensions, autrement dit cinq grands types d'activités pouvant être incluses dans une expérience d'apprentissage, à savoir : une dimension représentationnelle, une dimension opérative, une dimension réflexive, une dimension psycho-affective et une dimension sociale. J'explicite brièvement chacune de ces dimensions ci-dessous.

1. Les activités représentationnelles

(ex. : lire - regarder - écouter - raisonner - comprendre - résoudre...) :

- elles s'exercent sur des représentations, c'est-à-dire sur un objet, un contenu de nature symbolique (textes écrits ou parlés, images, graphiques...) ;
- elles ont pour objet la maîtrise, l'assimilation, le traitement ou encore la compréhension de ce contenu ;
- elles mobilisent essentiellement les ressources de l'esprit, de la rationalité, de la logique.²

2. Les activités opératives

(ex. : manipuler - construire - fabriquer - se déplacer - essayer - expérimenter...) :

- elles s'exercent sur un objet de l'environnement (généralement un objet matériel, physique) ;
- elles ont pour objet la maîtrise, l'expérimentation ou la manipulation de cet objet ou de cet environnement ;
- elles mobilisent essentiellement les ressources de la perception (les cinq sens) et de la motricité (les mécanismes de coordination des mouvements).

3. Les activités réflexives

(ex. : se demander - réfléchir - chercher - prendre conscience - décider - gérer...) :

- elles supposent d'abord un mouvement de distanciation ou d'abstraction par rapport à l'activité "orientée vers l'extérieur" (que celle-ci soit représentationnelle ou opérative) — autrement dit, elles supposent un temps d'arrêt de l'action au profit d'un "retour sur soi" du sujet ;
- elles impliquent ensuite un acte d'invention, un acte de création, un acte où se marque une certaine autonomie individuelle (de ce point de vue, je propose d'établir une distinction nette entre "réflexion" et "réflexivité") ;
- elles débouchent enfin sur un retour ou sur un nouvel engagement dans l'action.

4. Les activités psycho-affectives

(ex. : consacrer du temps - se concentrer...) :

de raconter et de décrire des expériences d'apprentissage qu'ils avaient vécues "avec des hypermédias" d'une part et "hors hypermédias" d'autre part (aux fins de les comparer). Sur le plan conceptuel, j'ai retenu comme variable dépendante le terme d'"expérience d'apprentissage", par lequel j'entends "ce que le sujet dit de ce qu'il fait / de son action dans une situation d'apprentissage (au sens large) où il se trouve engagé". J'ai donc essentiellement appréhendé les jeux hypermédias dans cette recherche à partir du discours de leurs (jeunes) utilisateurs concernant leurs pratiques.

² Cette dimension vise autrement dit les activités de traitement de l'information symbolique.

- elles ont pour objet la gestion de l'investissement personnel, intra-psychique dans la situation.

5. Les activités sociales

(ex. : rencontrer - parler - demander - exposer - se confronter...) :

- elles ont pour objet la gestion des interactions sociales, des relations interindividuelles (rencontres, échanges, dialogues, discussions) dans la situation.

Muni de ce modèle, j'ai mené l'analyse de mon corpus d'entretiens, en relevant l'ensemble des expressions d'actions produites par les jeunes pour décrire leur démarche dans les différents environnements d'apprentissage (hypermédias et hors hypermédias) et en soumettant ces données à une analyse catégorielle. Doté des résultats de ce travail, il devenait possible de représenter le profil des expériences associées aux différents environnements étudiés et de les comparer.

2. SUR L'OPÉRATIVITÉ

Quelles conclusions ont pu être tirées de l'analyse de ces différents profils ? Je me limiterai ici à présenter un des résultats de la recherche, celui qui me semble le plus utile pour le propos du colloque. Je comparerai, au sein de l'univers des hypermédias, le profil des expériences associées aux jeux d'une part et le profil des expériences liées aux produits éducatifs et culturels (encyclopédies, musées virtuels...) d'autre part.

En examinant ces deux profils, on peut observer une différence très marquée entre eux sur les deux premières composantes du modèle d'analyse (c'est-à-dire sur la dimension représentationnelle et sur la dimension opérative). Ainsi, les expériences liées aux jeux se caractérisent par une forte prégnance des activités opératives (telles que manipuler, construire, circuler) et corrolairement, par un poids relativement faible des activités représentationnelles (telles que lire, regarder, comprendre). À l'inverse, les expériences liées aux produits éducatifs et culturels se caractérisent par un profil exactement opposé : forte prégnance des activités représentationnelles et faible poids des activités opératives — avec une exception notable et d'ailleurs fort instructive : on constatera la saillance dans les expériences associées aux produits culturels de l'activité "circuler - se déplacer", ce qui met en évidence que la consommation de ces produits est souvent vécue sur le mode de la "balade", de la déambulation, de la circulation plutôt que sur le mode classique de la vision.

Il peut être lu ici en filigrane un des points de conclusion principaux de la recherche : les hypermédias — les nouveaux médias d'une manière plus générale, je pense — semblent induire et favoriser l'émergence d'un mode de rapport au savoir que j'appelle "opératif"³. Si cette modalité apparaît de manière encore timide dans les expériences liées aux hypermédias culturels (dont on peut cependant considérer qu'au plan de leur conception, ils portent la marque d'une approche "classique" ou "scolaire" de l'apprentissage), elle apparaît plus clairement dans les expériences liées aux jeux hypermédias (qui s'émancipent en effet de manière plus nette dans leur conception d'une logique classique que je qualifie de représentationnelle). On pourrait dire que dans les jeux hypermédias, l'opérativité (le recours à des démarches telles que manipuler, construire, circuler) devient le mode d'appréhension de la réalité dominant.

D'une manière plus générale, le rapport au savoir dans les nouveaux médias semble pouvoir être caractérisé (entre autres du moins) par la logique du mouvement ou de la mobilité, alors que le rapport au savoir scolaire et même celui proposé dans les médias classiques peut être considéré comme étant régi par une logique d'immobilité (que l'on songe simplement à la posture corporelle proposée au sujet apprenant dans les dispositifs

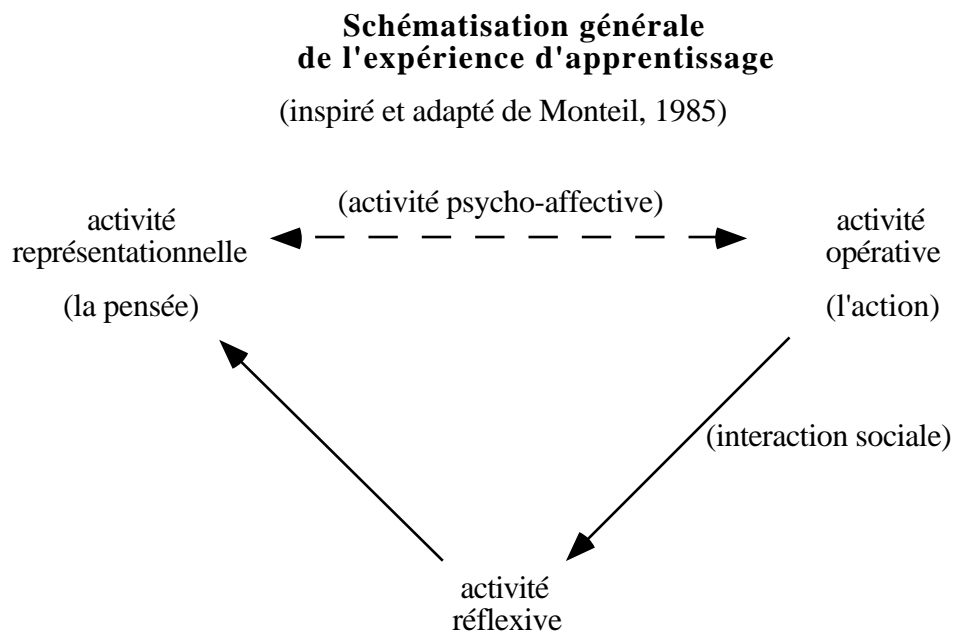
³ Qui n'est pas particulièrement nouveau, si on pense aux multiples expériences d'apprentissage faites dans la vie quotidienne ordinaire (apprendre le travail manuel, la nage, la conduite automobile...), mais qui dans l'univers des médias représente néanmoins une modalité d'interaction assez nouvelle.

classiques). Les nouveaux dispositifs peuvent être compris comme des dispositifs de déambulation et d'expérimentation (mouvement et expérience semblent y être les maîtres-mots). Cette analyse rejoint, ou en tout cas constitue un des points principaux de la réflexion de M. Duverger (proposée dans l'introduction), si on la relit transversalement.

3. SUR LA RÉFLEXIVITÉ (I)

Il peut être intéressant de poursuivre l'analyse en se demandant quelle relation peut être établie entre ces deux grandes modalités que j'appelle respectivement la dimension représentationnelle et la dimension opérative dans l'expérience d'apprentissage. En règle générale, j'ai observé que ces deux dimensions étaient représentées dans tous les récits d'expériences d'apprentissage (avec comme hors hypermédias). Comment alors s'articulent-elles entre elles ? Pour traiter cette question, j'ai mené une analyse non plus catégorielle, mais plutôt structurale des récits produits par les sujets pour décrire leurs expériences d'apprentissage les plus riches ou les plus significatives de part et d'autre. Ce faisant, j'ai été frappé par le fait qu'un rôle important, un rôle structurant⁴ était souvent joué par les activités réflexives et cela, aussi bien dans les expériences avec hypermédias que hors hypermédias. Autrement dit, j'ai observé que les activités réflexives orientaient ou aiguillonnaient une bonne part de l'activité du sujet (apprenant) et tendaient à structurer les expériences d'apprentissage les plus marquantes.

En réfléchissant à cela et en m'inspirant de certaines lectures théoriques, j'ai été amené à élaborer une schématisation du modèle conceptuel (les cinq dimensions de l'expérience d'apprentissage) proposé plus haut, sous la forme suivante :



Cette schématisation condense plusieurs des points d'interrogation et d'analyse de mon travail. Je n'aurai pas l'occasion dans cette communication de les traiter complètement. Pour le propos développé ici, je dirai qu'une des idées à la base de ce schéma est de considérer qu'a priori, le lien entre la sphère de l'activité opérative et la sphère de l'activité représentationnelle — plus simplement dit entre la sphère de l'action (non représentée) et celle de la pensée (représentée) — n'est pas à concevoir comme un lien direct, un lien que l'on pourrait qualifier en termes de cohérence ou de correspondance. Quoiqu'étant en interaction, ces deux sphères fonctionnent au départ de manière séparée et relativement

⁴ J'ai proposé de qualifier ce rôle de médiateur (médiation entre les activités opératives et les activités représentationnelles).

autonome⁵ : dans bon nombre de situations en effet, nous ne pensons pas ce que nous faisons et inversement, nous ne faisons pas ce que nous pensons (nous n'agissons pas conformément à nos représentations mentales).⁶ A priori, il n'y a pas isomorphisme de structure entre le domaine de la pensée et le domaine de l'action.

Je prends ici quelque peu distance par rapport à une conception selon laquelle l'action renvoie ou peut être expliquée par référence à la représentation, une conception courante et sous-jacente à un certain nombre de théorisations.⁷ L'action, me semble-t-il, se déploie en général non pas sur le mode de la conformité ou de la cohérence à la représentation, mais plutôt sur le mode de l'ajustement aux situations, ce qui est différent. Par conséquent, le lien entre action et représentation apparaît toujours défaillant, toujours à construire, jamais établi (d'où le trait discontinu dans le schéma).

Si l'on accepte cette idée, alors on est conduit à poser en des termes différents la question du lien entre pensée et action, entre l'activité représentationnelle et l'activité opérative. Comment penser ce lien ? La réponse envisagée ici est de faire intervenir un troisième terme ou un troisième pôle dans la relation, celui de l'activité réflexive. En s'inspirant de Monteil (un auteur qui en tout cas m'a fortement inspiré sur ces questions), il est possible de concevoir le lien entre action et représentation de manière ternaire (et non plus binaire).

À l'instar de Monteil, considérons qu'au départ, le sujet qui se trouve dans une situation d'apprentissage est centré sur le pôle de l'action, il est tout entier dans son expérience subjective : "il vit, il éprouve, il ressent plus qu'il ne conceptualise" (Monteil, 1985, p. 33). À partir de cette posture, comment va pouvoir s'établir un lien avec l'autre pôle, celui de la représentation ? On pourrait considérer que ce mouvement peut s'enclencher via un processus de prise de distance du sujet par rapport à son expérience et de reprise de cette expérience dans ce que Vygotsky appellerait un discours intérieur, c'est-à-dire un discours pour soi, qui n'est pas encore un discours socialisé, articulé, mais qui n'en marque pas moins un mouvement de décentration du sujet par rapport à son action. Dans une phase ultérieure — je préciserais : à certaines conditions, dans des circonstances favorables —, ce discours intérieur peut se prolonger en un discours social, s'objectiver en une forme intelligible dans le champ social. Le sujet peut exposer son expérience au jeu (ou au risque) de l'expression sociale, en acceptant de se soumettre aux exigences de l'inter-subjectivité (l'intelligibilité, la communicabilité, la contradiction). Ce faisant, il sera amené à nouveau à reprendre, à réorganiser son expérience, cette fois clairement dans le champ de la représentation (puisque dans le cadre d'un discours socialisé). On peut concevoir ainsi la construction d'une articulation, progressive, entre le plan de l'action et le plan de la représentation (même si ces deux plans ne coïncideront jamais parfaitement).

⁵ À l'appui de cette proposition, je voudrais reprendre une citation importante à mon sens de Piaget, extraite de la conclusion d'un de ses derniers ouvrages, "La prise de conscience" (1974) : "L'un des deux principaux résultats de nos recherches, à côté de l'analyse de la prise de conscience comme telle, est de nous montrer que l'action à elle seule constitue un savoir, autonome et d'un pouvoir déjà considérable, car, s'il ne s'agit que d'un «savoir faire» et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source de cette dernière, puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon très sensible, sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable, bien que ne se connaissant pas lui-même." (Piaget, 1974a, p. 275).

⁶ D'autant plus que souvent, nos représentations mentales ne sont pas les nôtres propres, elles sont aussi, voire avant tout, celles de notre groupe social de référence.

⁷ Par exemple le recours à la notion de stratégie, fréquent en sociologie, est parfois sous-tendu par l'idée que l'action est guidée par la rationalité consciente de l'acteur ou du moins, qu'elle peut être reconstituée à partir des représentations ou des schémas mentaux de l'acteur — comme si l'action était le pur décalque ou plutôt l'actualisation de la représentation de l'acteur. On pourrait en dire de même de l'usage d'une notion plutôt répandue en pédagogie, celle de transfert. Le recours à cette notion est parfois sous-tendu par l'idée que nous serions naturellement portés à appliquer à des situations nouvelles des représentations acquises dans un contexte éducatif antérieur. L'observation peut conduire parfois à mettre en question ce type de présomption.

Cette conceptualisation, cette schématisation permet, me semble-t-il, d'envisager une relation entre action et représentation qui n'est plus de l'ordre de la correspondance, de l'isomorphisme ou de la relation directe, mais qui fait intervenir le passage par une étape ou un moment intermédiaire, celui de la réflexivité sur l'action. Du point de vue de l'apprentissage, ce moment réflexif m'apparaît donc décisif.⁸ Chez Monteil, le savoir est précisément défini comme le résultat d'un processus réflexif, comme le fruit d'un travail de construction progressive d'un discours singulier sur l'expérience et sur l'action. Aussi, dans le schéma, l'activité réflexive est-elle indiquée comme le point de liaison entre l'action (non représentée) et la pensée (représentée). Ni confondue avec l'expérience, ni confondue avec la rationalité, elle peut être conçue comme un troisième terme permettant aux deux précédents de s'articuler minimalement.

4. SUR LA RÉFLEXIVITÉ (II)

Si on continue de s'y intéresser sous un angle plus institutionnel (et non plus seulement théorique), on s'aperçoit que cette question du rôle de la réflexivité suscite aujourd'hui beaucoup d'intérêt. Le thème de la réflexivité (que l'on utilise ce terme ou d'autres appellations similaires ou approchantes) fait l'objet d'une attention croissante dans un grand nombre de milieux où on s'intéresse aux problèmes d'éducation et de formation. Le développement de compétences réflexives sert souvent d'aiguillon aux projets, aux réformes, aux initiatives nouvelles qui se réfléchissent et se mettent en place dans ce domaine un peu partout.⁹

Dans le champ de la communication éducative médiatisée, le phénomène, me semble-t-il, n'est pas vraiment neuf. Les praticiens et spécialistes dans ce domaine utilisent en effet ce type de vocabulaire depuis longtemps pour définir les objectifs des dispositifs de médiation des savoirs qu'ils mettent en place ou étudient (en parlant de dispositifs visant à développer un esprit critique, une capacité de prise de distance par rapport à l'information ou de dispositifs visant à susciter un processus de décentration, à favoriser l'émergence d'un point de vue différent sur le monde et sur les autres...).

Dans le champ éducatif scolaire par contre, un débat semble encore parfois être ouvert et je voudrais rapidement l'illustrer en reprenant l'analyse d'une étude de B. Charlot (1992 et 1997) où il est abordé de manière relativement explicite. Dans cette étude en sociologie de l'éducation, qui s'est donné pour but de comprendre le rapport au savoir de jeunes d'établissements scolaires de banlieue, trois formes possibles de rapport au savoir, trois "figures de l'apprendre" ont été identifiées chez les jeunes (elles sont relativement proches, comme on va le voir, des trois premières dimensions du modèle théorique présenté plus haut).

⁸ Je dirais que pour moi, notre capacité humaine d'apprentissage s'enracine fondamentalement dans notre capacité réflexive — plutôt que dans notre capacité d'assimiler de l'information ou de traiter des représentations (conception représentationnaliste) ou à l'inverse, dans notre aptitude à vivre des expériences et à nous adapter à notre environnement (conception expérientialiste). Je préciserais que ces deux moments (celui de l'expérience et celui de la représentation) sont néanmoins importants aussi et que le moment réflexif peut être compris comme celui de leur articulation (celui où le sujet tente de construire un lien significatif entre ces deux champs).

⁹ Dans mon université par exemple, le grand projet pédagogique en chantier actuellement s'intitule "gérer sa formation" (en abrégé : GSF). Ce projet "considère que l'apprentissage de niveau universitaire doit viser la connaissance, la critique sur le monde et sur soi, la créativité, la communication et la citoyenneté. La qualité des enseignements doit pouvoir être améliorée en prêtant davantage attention à l'indispensable acquisition de compétences, ce qui implique que l'on dépasse le stade des simples transmission et restitution de connaissances" (extrait de la brochure du projet GSF, "Introduction et fondements généraux"). "Responsabilisation", "autonomie intellectuelle", valorisation du "projet d'études et de vie" et des "capacités d'auto-formation" de l'étudiant, invité à "construire son savoir", tels sont quelques-uns des mots-clés de ce projet.

La première de ces formes de rapport au savoir est appelée "objectivation - dénomination" : l'apprentissage y est conçu comme le fait de s'approprier des contenus de savoir, entendus comme contenus de pensée.

Apprendre cela peut être s'approprier un objet virtuel (le «savoir»), incarné dans des objets empiriques (les livres par exemple), abrité dans des lieux (l'école...), possédé par des personnes qui ont déjà parcouru le chemin (les enseignants...). Apprendre, c'est alors «se mettre des choses dans la tête», entrer en possession de savoirs-objets, de contenus intellectuels qui peuvent être nommés, de façon précise (le théorème de Pythagore, les Gallo-Romains...) ou vague («à l'école, on apprend plein de choses»). (Charlot, 1997, p. 80)

Une seconde forme de rapport au savoir est appelée "imbrication du je dans la situation" : l'apprentissage y est conçu comme le fait d'acquérir la maîtrise d'une activité ou la capacité d'utiliser un objet.

Apprendre, ce peut être aussi se rendre capable d'utiliser un objet de façon pertinente. Ce n'est plus passer de la non possession à la possession d'un objet («le savoir») mais de la non-maîtrise à la maîtrise d'une activité. (Charlot, 1997, p. 81)

Enfin, une troisième forme de rapport au savoir est identifiée sous le nom de "distanciation - régulation". L'apprentissage est ici conçu comme le fait d'acquérir la maîtrise d'une relation (et non plus d'une activité).

Enfin, apprendre ce peut être aussi apprendre à être solidaire, méfiant, responsable, patient..., à mentir, à se battre, à aider les autres..., bref à «comprendre les gens», «connaître la vie », savoir qui on est. C'est alors entrer dans un dispositif relationnel, s'approprier une forme intersubjective, s'assurer un certain contrôle de son développement personnel, construire de façon réflexive une image de soi. (Charlot, 1997, p. 82)

Si le terme de réflexivité chez Charlot réfère en premier lieu à un mode de régulation de la relation (à autrui et à soi-même), on constate qu'à d'autres endroits, le terme désigne aussi un mode de régulation de la pensée et de l'action (ce qui correspond davantage au sens que je lui attribuerais). Soit... Mais ce qui m'intéresse ici, c'est une discussion développée dans la suite du texte sur le rôle éducatif que joue ou qui devrait être joué par l'école. Dans plusieurs passages, il est suggéré que le développement de la réflexivité constitue un objectif légitime et important pour l'école.

La régulation de l'action et de la relation rend possible, et parfois suppose une posture réflexive. Cette réflexivité est formatrice, et peut donc être un objectif de l'école. Est-ce le cas ? La réflexivité portant sur l'action n'apparaît guère dans les bilans de savoir. (...) Il y a là une grande lacune dans la formation des jeunes : la logique de l'action, l'intelligence de l'action, la culture de l'action ne semblent pas être des objectifs pédagogiques poursuivis par l'école. Dès lors, l'action ne peut rester pour les jeunes que ce que l'on vit, sans devenir quelque chose que l'on peut penser et dire. (Charlot et al., 1992, p. 182)

Dans cet extrait, on voit le thème de la réflexivité servir d'aiguillon et de point d'appui à un discours critique sur l'école et sur son action éducative. Un peu plus loin cependant, on trouve un passage qui oriente plutôt vers une autre direction.

Cette culture affective et relationnelle peut-elle être un objectif légitime de l'école ? On ne voit pas pourquoi on lui refuserait cette légitimité. Il y a là "éducation", comme disent les jeunes eux-mêmes, et l'on peut penser que c'est même le principal bénéfice que beaucoup de jeunes tirent de l'école, au-delà de "lire-écrire-compter". Mais il faut se rappeler que nos données n'indiquent aucun lien entre cette "éducation" et l'objectivation des apprentissages en "savoirs". Autrement dit, en poursuivant cet objectif, en soi légitime, on n'atteint pas pour autant cet autre objectif, lui aussi

légitime et plus spécifique de l'école : l'accès à des univers d'objets intellectuels. (Charlot et al., 1992, p. 183)

Apparaissent donc ici les termes d'un débat que l'on entend ou perçoit parfois au sein de l'école et du monde scolaire et qui reste ouvert. L'action éducative de l'école doit-elle prioritairement s'orienter vers l'acquisition par les élèves de savoirs-contenus intellectuels (dimension de l'"objectivation-dénomination" chez Charlot) ou vers le développement d'une posture réflexive sur la pensée et sur l'action (dimension de la "distanciation - régulation") ? Charlot, pour sa part, penche plutôt vers la première proposition, car cet objectif serait pour lui plus spécifique de l'école, plus conforme à sa mission historique et culturelle. Eu égard à cet argument, on ne peut pas donner tort à l'auteur, sa position est effectivement cohérente. Elle me paraît toutefois susceptible d'être discutée.

Sans développer ici ce débat, je dirai que si j'ai tenté dans mon travail de montrer le rôle central que jouent à mon sens les processus réflexifs dans l'apprentissage, j'ai aussi tenté de montrer que reconnaître l'importance des processus réflexifs n'empêchait pas de reconnaître aussi l'importance de l'enseignement de savoirs disciplinaires exigeants et fondamentaux — que du contraire même, si on se réfère à un modèle comme celui de Monteil (1985) sur lequel je me suis appuyé plus haut.

5. CONCLUSION : PENSER LE LIEN FORMEL - INFORMEL

J'ai essayé dans cette communication de poser la manière dont je perçois le lien entre formel et informel dans l'éducation et l'apprentissage. À partir d'une analyse des jeux hypermédiés (envisagés ici comme exemples de dispositifs d'apprentissage informels), j'ai commencé par pointer — mais d'autres l'ont fait avant moi — une distinction relativement nette entre les dispositifs scolaires formels et les dispositifs médiatiques informels. Les premiers sollicitent plutôt des démarches que j'appelle représentationnelles, alors que les seconds sollicitent davantage des démarches que j'appelle opératives. Les nouveaux dispositifs médiatiques plus particulièrement privilégient des démarches renvoyant au mouvement ou à la mobilité (l'expérimentation, la manipulation, la déambulation...), alors que les démarches d'apprentissage classiques, plus centrées sur l'appropriation de savoirs-contenus, privilégient ou renvoient plutôt à une posture d'immobilité. Les apprentissages informels paraissent plus proches du pôle de l'action (ou de l'expérience) que du pôle de la représentation (ou du traitement de l'information). Par rapport aux savoirs formels, les savoirs informels pourraient être qualifiés d'intuitifs, partiels ou encore fugaces.

On aurait tort cependant, me semble-t-il, de traiter ces deux types de savoirs selon une logique d'opposition pure et simple. Cette logique d'opposition paraît stérile et ruineuse, de même que toutes les dichotomies classiques (du type théorie - pratique, abstrait - concret, objectivité - subjectivité...) pour penser ce rapport. C'est pourquoi j'ai essayé de suggérer une approche ternaire (et non plus binaire) sur ces questions, en recourant au concept de réflexivité. Ce concept n'est sans doute pas le seul possible pour traiter des articulations entre savoirs formels et informels. Il me paraît cependant utile et intéressant dans la mesure où il peut être conçu comme un terme tiers, qui ne renvoie comme tel ni à l'ordre de l'objectivité (pôle formel), ni à l'ordre de la subjectivité (pôle informel) mais permet éventuellement de les articuler. J'ai du moins observé empiriquement que des démarches réflexives étaient en règle générale présentes dans toutes les expériences d'apprentissages significatives, aussi bien du côté des expériences faites dans des environnements formels que celles faites dans des contextes informels.

Il reste sans doute un travail important à poursuivre et à réaliser pour vérifier et valider ces analyses tout d'abord, pour opérationnaliser davantage encore les concepts et leurs relations ensuite et aussi pour réfléchir, avec les acteurs institutionnels concernés, à ces articulations et à la manière de les susciter concrètement, de manière transversale et dans les différents contextes, formels et informels, d'éducation, de formation ou de construction des connaissances.

BIBLIOGRAPHIE (AUTEURS OU RECHERCHES CITÉS)

- BRUNER J.S. (1983), Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir-dire, Paris, PUF.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.Y. (1992), École et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Paris, Armand Colin.
- CHARLOT B. (1997), Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie, Paris, Éd. Economica, Anthropos.
- FICHEZ E., DECEUNINCK J. (éds.) (2000), Industries éducatives. Situation, approches, perspectives, Colloque du 29 et 30 octobre 1998, Édition du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, UL3 Travaux et recherches.
- MONTEIL J.M. (1985), Dynamique sociale et systèmes de formation, Maurecourt, éd. universitaires UNMFREO.
- PIAGET J. (1946), La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J., INHELDER B. (1966), La psychologie de l'enfant, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?.
- PIAGET J. (1974a), La prise de conscience, Paris, PUF.
- PIAGET J. (1974b), Réussir et comprendre, Paris, PUF.
- VYGOTSKY L.S. (1962), Thought and language, Cambridge (Mass.), MIT Press (1933 pour le texte orig. — trad. fr. : Pensée et langage, 1985, Paris, Seuil).
- VYGOTSKY L.S. (1978), Mind in society. The Development of higher psychological processes, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

FICHE BIBLIOGRAPHIQUE DE L'AUTEUR

- CHARLIER P. (à paraître), L'expérience des jeux informatisés : entre divertissement et apprentissage, dans Médiastop, n° 11 (thème du numéro : les jeux vidéos - sous la dir. de G. JACQUINOT), Paris, INA.
- CHARLIER P. (2000), Hypermédias et expérience d'apprentissage. Une étude de l'expérience d'apprentissage avec les hypermédias au sein d'une population de jeunes de 16 à 18 ans, Thèse de doctorat en sciences sociales (information et communication), Louvain-la-Neuve, UCL, Faculté des sciences économiques, sociales et politiques, Département de communication, 395 p.
- CHARLIER P., PEETERS H. (1999), Contributions à une théorie du dispositif, dans Hermès, Paris, CNRS Éditions, n° 25, p. 15-23.
- CHARLIER P. (1999), Interactivité et interaction dans une modélisation de l'apprentissage, dans Revue des Sciences de l'Éducation, Montréal, Vol. XXV, n° 1, p. 61-85.
- CHARLIER P. (1998), L'expérience d'apprentissage par les hypermédias : le cas de lycéens de 16 à 18 ans, Actes du Forum international "Les jeunes et les médias, demain", UNESCO, Paris, 21-25 avril 1997.
- CHARLIER P., PEETERS H. (1997), L'appropriation sociale du multimédia, Rapport scientifique de la recherche en communication, Programme d'appui scientifique à la diffusion des télécommunications, Services fédéraux des Affaires scientifiques, techniques et culturelles (SSTC), Bruxelles.
- CHARLIER P., PIROTTON G. (1995), Communication et formation : vers un dépassement des modèles de la transmission et du traitement de l'information ?, dans Recherches en communication, Louvain-la-Neuve, UCL, Département de Communication, n° 4, p. 157-176.