

JEUX HYPERMÉDIAS ET EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

**Ou comment penser, à partir du cas des jeux
informatisés, l'articulation entre savoirs scolaires
formels et savoirs médiatiques informels**

Philippe Charlier¹

Introduction

Les spécificités de l'“offre éducative médiatisée”, “informelle” (par rapport à l'offre éducative scolaire, “formelle”) sont aujourd'hui plus ou moins clairement identifiées. M. Duverger², du Département Éducation de la Cité des Sciences et de l'Industrie (Paris) les résume de la manière suivante : ouverture à la dimension du spectacle, du plaisir, de l'émotion, de l'instant (et non discipline ou effort), liberté de démarche (et non contrainte), transversalité (et non découpage

¹ Chercheur au GReMS et au Laboratoire d'études sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication et les industries culturelles (LENTIC), Université de Liège.

² M. DUVERGER, “La Cité ou un nouvel art d'apprendre et d'enseigner”, in E. FICHEZ, J. DECEUNINCK (éds), *Industries éducatives. Situation, approches, perspectives*, Colloque du 29 et 30 octobre 1998, Éd. du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, UL 3 Travaux et recherches, 2000, pp. 239-250.

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 face à des supports écrits), variété, complexité ou encore dynamique d'échanges, de débat public, de participation. Cependant, les limites de cette offre ont elles aussi été clairement mises en évidence : à l'aune du savoir institué, le savoir médiatisé paraît plus ouvert, plus large, mais aussi plus fragmenté, moins structuré, moins organisé.

Ceci amène à s'interroger sur les articulations possibles, les complémentarités et le positionnement respectif des acteurs du champ éducatif classique (l'école) et des acteurs du champ de la médiatisation. Sur ce point, les seconds constatent régulièrement, en le déplorant, qu'au stade actuel, malgré les multiples expériences innovantes déjà menées, la réinjection du capital acquis dans le champ de la médiatisation sur les structures et le fonctionnement général du système éducatif reste fort limitée.

Ces réflexions introductives illustrent les difficultés de penser l'articulation entre savoirs scolaires formels et savoirs médiatiques informels. En amont même des difficultés qui se posent sur le plan institutionnel, organisationnel ou pratique, comment penser conceptuellement cette relation ? Ces deux pôles (formel - informel) sont-ils effectivement à concevoir en opposition, comme semble le suggérer le langage courant à travers les distinctions classiques entre théorie et pratique, ou entre abstrait et concret... ? Ou est-il possible d'envisager un autre type de relation entre ces pôles ? Telle sera la question qui nous servira d'aiguillon dans cet article.

1. Brève présentation de notre recherche

Pour traiter cette vaste problématique, nous partirons d'une analyse sur un objet délimité : la pratique des jeux hypermédiés chez les jeunes, à quoi nous sommes intéressé dans une recherche doctorale terminée récemment¹. Pour le propos de cet article, nous

¹ P. CHARLIER, *Hypermédiés et expérience d'apprentissage. Une étude de l'expérience d'apprentissage avec les hypermédiés 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, 2000, 395 p. Précisons que dans cette recherche, nous avons tenté de saisir "l'expérience d'apprentissage avec les hypermédiés sur CD-Rom" (jeux et produits éducatifs et culturels) chez les

envisagerons les jeux 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, nous proposons 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 à l'œuvre dans les pratiques informelles émergentes d'apprentissage et de construction des savoirs (celles notamment qui se trouvent associées à l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication).

Nous commencerons par essayer de rendre compte synthétiquement des modalités d'apprentissage et de construction des savoirs qui nous sont apparues comme étant spécifiques des jeux hypermédias. Pour ce faire, nous devons effectuer un petit détour par la présentation d'un modèle de l'expérience d'apprentissage que nous avons élaboré à cette occasion. En retournant à Piaget¹, Vygotsky² et Bruner³, trois grands auteurs de référence en la matière, nous avons été conduit à différencier cinq grands types d'activités dans une expérience d'apprentissage, à savoir : des activités représentationnelles, des activités opératives, des activités réflexives, des activités psycho-affectives et des activités sociales. Explicitons brièvement chacun de ces types d'activités.

jeunes. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens approfondis avec une vingtaine de jeunes de 16 à 18 ans, "gros consommateurs d'hypermédias" dans leur environnement privé. Au cours de ces entretiens, nous avons demandé à chacun des jeunes interrogés 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). Au plan conceptuel, nous avons retenu comme variable dépendante le terme d'"expérience d'apprentissage", par quoi nous entendons "ce que le sujet dit de ce qu'il fait (la verbalisation de l'action) dans une situation d'apprentissage où il se trouve engagé". Nous avons donc essentiellement appréhendé les jeux hypermédias dans cette recherche à partir du discours de leurs (jeunes) utilisateurs concernant leurs pratiques.

- ¹ J. PIAGET, *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1946. J. PIAGET, B. INHELDER, *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 1966. J. PIAGET, *La prise de conscience*, Paris, PUF, 1974. J. PIAGET, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.
- ² L. S. VYGOTSKY, *Thought and language*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 1962 (texte orig., 1933 — trad. fr. : *Pensée et langage*, Paris, Éd. du Seuil, 1985). L. S. VYGOTSKY, *Mind in society. The Development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1978.
- ³ J. S. BRUNER, *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir-dire*, Paris, PUF, 1983.

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 logique¹.

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 encore 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 s'exprime une autonomie du sujet² ;

- elles débouchent enfin sur un retour ou sur un nouvel engagement dans l'action.

¹ Cette dimension désigne en d'autres termes toutes les activités de traitement de l'information symbolique.

² De ce point de vue, nous proposons d'établir une distinction entre "réflexivité" et "réflexion" (qui serait plutôt une activité représentationnelle).

4. *Les activités psycho-affectives*

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

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

5. *Les activités sociales*

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

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

C'est à l'aide de ce modèle que nous avons mené l'analyse de notre corpus d'entretiens, en relevant l'ensemble des expressions d'actions produites par les jeunes pour décrire leurs démarches dans différents environnements (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 environnements étudiés et de les comparer entre eux.

2. Sur l'opérativité

Quelles conclusions ont pu être tirées de l'analyse de ces différents profils ? Nous nous limiterons ici à présenter un des résultats les plus significatifs de la recherche. En considérant l'ensemble des expériences avec hypermédias évoquées par les jeunes, nous pouvons comparer d'une part le profil des expériences associées aux jeux et d'autre part le profil des expériences liées aux produits éducatifs et culturels (encyclopédies, musées virtuels...).

De manière très nette, une différence apparaît entre ces deux profils, notamment sur les deux premières dimensions de notre modèle d'analyse (les activités représentationnelles et les activités opératives). Concrètement, 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). Par contre, les expériences liées aux produits éducatifs et culturels se caractérisent par un profil exactement

inverse : forte prégnance des activités représentationnelles et faible présence des activités opératives¹.

Il peut être ici lu en filigrane un des éléments de conclusion principaux de notre recherche : les hypermédias –les nouveaux médias d’une manière plus générale, pensons-nous– semblent favoriser l’émergence d’un rapport au savoir plus “opératif”². Si cette modalité apparaît plus timidement dans les expériences liées aux hypermédias culturels (dont on conviendra cependant qu’ils portent souvent la marque de l’influence du modèle “classique” ou “scolaire” de l’apprentissage), elle apparaît par contre beaucoup plus clairement dans les expériences liées aux jeux hypermédias (qui s’émancipent plus nettement dans leur conception de cette logique classique, “représentationnelle”). On pourrait dire que dans les jeux hypermédias, l’opérativité (le recours à des démarches telles que manipuler, construire, circuler...) devient la règle, le mode d’appréhension de la réalité dominant.

D’une manière plus générale, le rapport au savoir dans les nouveaux médias pourrait être caractérisé par une logique de mouvement ou de mobilité, alors que le rapport au savoir scolaire et même celui proposé dans les médias classiques reste souvent régi par une logique d’immobilité³. Les nouveaux dispositifs pourraient ainsi être caractérisés comme des dispositifs de déambulation et d’expérimentation : mouvement et expérience semblent y être les maîtres-mots.

3. Sur la réflexivité

Si on accepte cette analyse, il peut être intéressant de poursuivre la réflexion en se demandant comment s’organise la relation entre ces deux grands types d’activités (représentationnelles et opératives)

¹ Avec une exception notable et par ailleurs fort instructive : dans les expériences associées aux produits culturels a pu être observé le poids tout particulier de l’activité “circuler - se déplacer”. Ce point met en évidence que la consommation de ces produits est souvent vécue sur le mode de la “balade”, de la déambulation, de la circulation (c’est-à-dire sur le mode d’une démarche opérative) plutôt que sur le mode classique du visionnement (démarche représentationnelle).

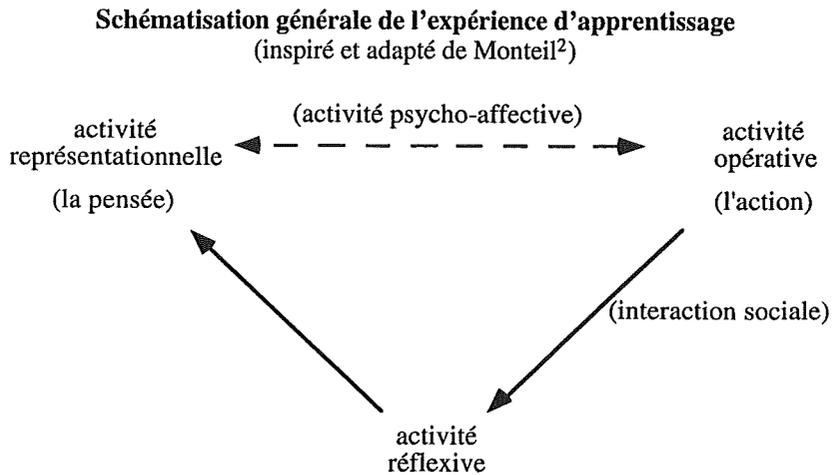
² Qui n’est pas particulièrement nouveau, si on songe aux multiples expériences d’apprentissage faites dans la vie quotidienne ordinaire (apprendre le travail manuel, la nage, la conduite automobile...), mais qui dans l’univers des médias représente néanmoins une modalité d’interaction assez nouvelle.

³ Que l’on songe simplement à la posture corporelle proposée au sujet apprenant dans les dispositifs classiques.

présentes dans les expériences d'apprentissage. En effet, en règle générale, nous avons constaté que ces deux dimensions étaient représentées dans tous les récits d'expériences d'apprentissage des jeunes (avec comme hors hypermédias). Comment alors s'articulent-elles entre elles ?

Pour traiter cette question, nous avons mené un autre type d'examen de notre corpus d'entretiens, non plus une analyse catégorielle, mais plutôt une analyse structurale des récits produits par les jeunes pour décrire leurs expériences d'apprentissage les plus riches ou les plus significatives (avec comme hors hypermédias). Ce faisant, nous avons été frappé par un point : souvent, un rôle important et structurant¹ était effectivement exercé dans ces expériences par les activités que nous avons appelées "réflexives". Ces activités tendaient à orienter ou aiguillonner une bonne part de l'activité des sujets et à structurer leurs expériences d'apprentissage les plus marquantes.

En considérant ces éléments, nous avons été conduit à une schématisation de notre modèle théorique, visant à mettre en évidence les relations entre ses composantes, de la manière suivante :



Cette schématisation condense plusieurs des points de notre réflexion. Nous n'aurons pas l'occasion ici de les développer

¹ Nous avons également proposé de qualifier ce rôle de médiateur (l'activité réflexive joue un rôle de médiation entre l'activité opérative et l'activité représentationnelle).

² J. M. MONTEIL, *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Maurecourt, Éd. universitaires UNMFREO, 1985.

complètement. Pour notre propos, disons qu'une des idées à la base de ce schéma est la suivante : a priori, le lien entre l'activité opérative et l'activité représentationnelle –plus simplement dit, entre la sphère de l'action et celle de la pensée– 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 pôles fonctionnent au départ de manière séparée et relativement indépendante¹. Dans bon nombre de situations, nous ne pensons pas ce que nous faisons et inversement, nous ne faisons pas ce que nous pensons (nous n'agissons pas forcément selon des représentations mentales préalables). A priori, il n'existe pas d'isomorphisme de structure entre le domaine de l'action et celui de la pensée.

En posant cela, nous prenons distance par rapport à une conception selon laquelle l'action renvoie ou peut être expliquée par référence à la représentation –une conception par ailleurs courante et sous-jacente à certaines théories sur l'apprentissage². Pour nous, l'action ne se déploie 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. C'est pourquoi le lien entre action et représentation apparaît défaillant, toujours à construire, jamais établi (d'où le trait discontinu entre ces deux éléments dans notre schéma).

Si l'on accepte cette idée, on est alors conduit à poser en termes différents la question du lien entre pensée et action (ou entre activité

¹ À l'appui de cette proposition, une citation importante à nos yeux 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" (p. 275).

² Par exemple, le recours à la notion de stratégie, fréquent en sociologie, est sous-tendu souvent 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 l'actualisation de ces représentations. Un autre exemple concerne l'usage d'une notion 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 dans des situations nouvelles des représentations acquises dans un contexte éducatif antérieur. Il nous semble que l'observation peut conduire à mettre en question ce type de présomption.

représentationnelle et activité opérative). Comment l'envisager ? La réponse que nous proposons est de faire intervenir un troisième terme ou un troisième pôle dans le raisonnement, celui de l'activité réflexive. En se référant à un texte de Monteil¹ (qui nous a beaucoup inspiré sur cette question), il est possible de concevoir le rapport entre action et représentation de manière ternaire et non plus binaire.

À l'instar de Monteil, posons qu'au départ, dans une situation d'apprentissage concrète, le sujet est centré sur le pôle de l'action, il est tout entier dans son expérience : "il vit, il éprouve, il ressent plus qu'il ne conceptualise"². Partant de cette posture, comment va pouvoir s'établir un lien avec le pôle de la pensée ou de la représentation ? Notre réponse est de concevoir ce mouvement comme s'enclenchant par 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 : un discours pour soi, un discours qui n'est pas encore un discours socialisé et articulé, mais qui n'en marque pas moins un mouvement de décentration du sujet par rapport à l'action. Dans une phase ultérieure –à certaines conditions et 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 est alors amené à 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 est conduit à reprendre et à réorganiser son expérience, mais cette fois clairement dans le champ de la représentation, puisque dans le cadre d'un discours socialisé.

Concevoir ainsi la construction d'une articulation, progressive, entre le plan de l'action et le plan de la représentation nous semble possible, mais plus encore utile. Cette conceptualisation permet d'envisager une relation entre action et représentation qui n'est plus de l'ordre de la correspondance, de la relation directe, mais qui fait intervenir le passage par un troisième temps, intermédiaire, celui de la réflexivité sur l'action. Du point de vue de l'apprentissage, ce moment réflexif nous paraît décisif³. Pour Monteil, le savoir est précisément

¹ J. M. MONTEIL, *Dynamique sociale et systèmes de formation*, op. cit. (chapitre I. Trois concepts clés interdépendants : l'information, la connaissance et le savoir, pp. 21-43).

² *Ibid.*, p. 33.

³ Nous pensons que la capacité d'apprentissage de l'être humain s'enracine fondamentalement dans sa capacité réflexive –plutôt que dans sa capacité

défini comme le résultat d'un processus réflexif : il est le fruit d'un travail de construction progressive d'un discours singulier sur l'expérience et sur l'action. C'est pourquoi l'activité réflexive est indiquée dans notre schéma 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 autres de s'articuler.

4. Sur la réflexivité, encore...

Si nous continuons à nous y intéresser sous un angle plus institutionnel (et non plus théorique), il est clair que cette question du rôle de la réflexivité suscite aujourd'hui beaucoup d'intérêt. Le thème de la réflexivité fait l'objet d'une attention croissante dans bon nombre de lieux où on s'intéresse aujourd'hui 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 partout¹.

Dans le champ de la communication éducative médiatisée, cet intérêt, nous semble-t-il, n'est pas vraiment neuf. Les praticiens et spécialistes de ce domaine utilisent ce type de vocabulaire depuis longtemps pour définir les objectifs des dispositifs qu'ils mettent en place, étudient ou évaluent (en parlant de développement d'une

d'assimiler de l'information ou de traiter des représentations (conception représentationnaliste) ou à l'inverse, dans son aptitude à vivre des expériences et à s'adapter à son environnement (conception expérientialiste). Précisons que ces deux moments (celui de l'expérience et celui de la représentation) sont néanmoins aussi importants. Par rapport à ces deux moments, le moment réflexif peut être compris comme celui de leur articulation (celui où le sujet tente de construire un lien significatif entre ces deux sphères d'actions).

¹ Dans l'université où nous travaillons 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 termes clés de ce projet.

fonction critique, d'une capacité de prise de distance par rapport à l'information ou encore de dispositifs visant à susciter un mouvement de décentration, à favoriser l'émergence d'un point de vue différent sur le monde et sur autrui...).

Dans le champ éducatif scolaire par contre, un débat semble être ouvert. Nous voudrions l'illustrer brièvement en reprenant une étude dirigée par B. Charlot¹, 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" sont a priori identifiées².

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»)³.

Une seconde forme de rapport au savoir est dénommée "imbrication du je dans la situation" : l'apprentissage est alors 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 activité⁴.

¹ B. CHARLOT, E. BAUTIER, J. Y. ROCHEX, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992 et B. CHARLOT, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Éd. Economica, Anthropos, 1997.

² Elles recouvrent assez bien, comme on va le voir, les trois premières dimensions de notre modèle théorique (présenté plus haut) –ce qui nous permettra de le revisiter d'une autre manière.

³ B. CHARLOT, *Du rapport au savoir*, op. cit., p. 80.

⁴ *Ibid.*, 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). C'est ici que le terme "réflexivité" apparaît sous la plume de Charlot.

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 soi¹.

Le terme de réflexivité chez Charlot réfère en premier lieu à un mode de régulation de la relation (à autrui et à soi-même). À d'autres endroits, le terme désigne aussi un mode de régulation de la pensée et de l'action (c'est davantage ce sens que nous lui attribuerions). Soit... Mais ce qui nous intéresse ici, c'est une discussion développée dans cette recherche sur le rôle éducatif que joue ou qui devrait être joué par l'éducation scolaire. Ainsi, 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 dire².

On voit, dans cet extrait, le thème de la réflexivité servir de point d'appui à un discours critique sur l'école et sur son action éducative. Nous partageons entièrement ce point de vue. Plus loin cependant, on trouve un autre passage et à vrai dire, une autre position sur cette question.

¹ *Ibid.*, p. 82.

² B. CHARLOT et al., *École et savoir dans les banlieues*, op. cit., p. 182.

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 intellectuels¹.

Voilà qu'apparaissent les termes du débat –un débat important, qui continue à notre avis de diviser les acteurs du monde de l'éducation 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 (la dimension de l'"objectivation-dénomination" chez Charlot) ou bien vers le développement d'une posture réflexive sur la pensée et sur l'action (la dimension de la "distanciation - régulation") ? Charlot, pour sa part, penche finalement vers la première de ces propositions, car cet objectif d'"objectivation" est pour lui plus spécifique de l'école, plus conforme à sa mission historique et culturelle. Eu égard à cet argument, on ne peut lui donner tort, cette position est effectivement cohérente. Dans le contexte actuel, elle nous paraît toutefois susceptible d'être rediscutée.

Nous ne pouvons développer davantage ici cette discussion. Pour résumer notre position, nous dirons que nous nous sommes attaché dans notre recherche à démontrer le rôle central que jouent à notre sens les processus réflexifs dans toute expérience d'apprentissage (avec comme en dehors des nouvelles technologies). En même temps –et nous tenons également à le souligner– reconnaître l'importance de ces processus réflexifs n'empêche pas de reconnaître aussi l'importance de l'enseignement de savoirs disciplinaires exigeants et fondamentaux.

¹ *Ibid.*, p. 183.

5. Conclusion : penser le lien formel-informel

Nous avons essayé dans cet article de poser la question du lien entre formel et informel dans l'éducation et l'apprentissage. À partir d'une analyse des jeux hypermédias (envisagés ici comme exemple de dispositifs d'apprentissage informels), nous avons commencé par souligner une distinction nette –que d'autres ont vue avant nous– entre les dispositifs scolaires formels et les dispositifs médiatiques informels : les premiers sollicitent plutôt des démarches représentationnelles, alors que les seconds sollicitent davantage des démarches opératives. Les nouveaux dispositifs médiatiques privilégient des démarches renvoyant au mouvement, 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. Sous cet angle, 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). Dans ce sens, par rapport aux savoirs formels, les savoirs informels pourraient être qualifiés d'intuitifs, partiels ou encore fugaces.

On aurait pourtant tort, nous semble-t-il, de traiter ces deux types de savoirs selon une logique d'opposition pure et simple. Une telle logique nous 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 nous avons essayé dans un second temps de suggérer une approche ternaire (et non plus binaire) sur ces questions, en recourant notamment au concept de réflexivité. Ce concept, certes, n'est pas le seul possible pour traiter des articulations entre savoirs formels et savoirs informels. Il nous paraît cependant utile dans la mesure où il peut être conçu comme un terme tiers, ne renvoyant ni à l'ordre de l'objectivité (pôle formel), ni à l'ordre de la subjectivité (pôle informel), mais permettant de les articuler. D'un point de vue empirique, nous avons observé que l'activité réflexive se retrouvait souvent au cœur des expériences d'apprentissages les plus significatives des jeunes, aussi bien du côté des environnements formels que du côté des environnements informels.

Sans doute reste-t-il un important travail à poursuivre pour vérifier et valider ces hypothèses, pour opérationnaliser davantage encore les concepts et leurs inter-relations et aussi pour réfléchir, avec les acteurs institutionnels concernés, à ces articulations ainsi qu'aux manières possibles de les stimuler concrètement, dans les différents contextes, formels et informels, d'éducation, de formation ou de construction des connaissances.