

NOTES DE SYNTHÈSE

Claude BASTIEN

U.F.R. Psychologie, Sciences de l'Éducation, Université de Provence

bastien@up.univ-aix.fr

Tenter à chaud le bilan d'un colloque est toujours un exercice périlleux. Faute du don d'ubiquité, qui permettrait d'assister à toutes les séances parallèles, le point de vue de celui qui s'y risque est nécessairement partiel. Naturellement conditionné par sa discipline d'origine, ce point de vue est de plus inéluctablement partiel. L'intérêt de la démarche se limite aux réflexions qu'elle propose à la discussion et aux pistes éventuelles qu'elle permet d'ouvrir.

D'un colloque incontestablement très riche, on abordera d'abord les choses qui fâchent, c'est-à-dire, au travers des différentes contributions, ce qui semble encore poser problème dans le domaine de la méthodologie d'une part et dans celui de certains concepts théoriques d'autre part.

Du point de vue méthodologique d'abord, il semble qu'on assiste à des oscillations entre deux pôles finalement assez insatisfaisants l'un et l'autre. Certaines recherches sont purement descriptives et peuvent prendre deux formes. Dans l'une, on relate des observations souvent minutieusement détaillées, mais les arguments avancés reposent sur des verbalisations anecdotiques dont on voit mal la portée générale. Dans la seconde, on présente des tableaux de données recueillies sur des paramètres multiples dont la pertinence et la rationalité sont rarement explicitées et qui laissent libre cours à toutes les interprétations possibles. L'impression est alors qu'on ne sait pas trop ce qu'on cherche et faute de le savoir on ne trouve évidemment rien. Pratiquement à l'opposé, on trouve des recherches qui ont recours à une méthodologie expérimentale classique, appliquée avec soin et rigueur. On manipule des facteurs expérimentaux strictement contrôlés dont on évalue l'effet en traitant les indices statistiques de tendance centrale, de préférence par des analyses de la variance. Outre le fait qu'elle restreint considérablement le champ des situations d'utilisation des hypermédias qu'on peut ainsi étudier, la démarche présente un inconvénient majeur : elle « gomme » par définition les différences interindividuelles que précisément on souhaiterait pouvoir prendre en charge dans les apprentissages à l'aide d'hypermédias et qui sont en quelque sorte consubstantielles de l'activité cognitive. Élaborer une méthodologie pertinente qui allie modélisation des processus et analyse rigoureuse des protocoles individuels constitue sans doute un chantier prioritaire, crucial pour l'avancement des recherches.

Sur le plan des concepts théoriques, par ailleurs, on peut formuler deux remarques. La première concerne le recours encore fréquent aux « cartes conceptuelles » pour évaluer l'impact sur l'acquisition des connaissances d'un système d'apprentissage par hypermédia. Or, pour un grand nombre d'entre eux, ces systèmes se donnent comme seul objectif l'apprentissage de liens entre concepts. On retrouve donc à la sortie ce qu'on a mis à l'entrée et rien ne prouve que la capacité à restituer la structure de ces liens témoigne de l'assimilation des concepts eux-mêmes. La seconde remarque a trait à la fascination que paraît exercer la métacognition. Qu'un système comporte des métarègles, des métaconnaissances ou des « métadonnées » est parfaitement légitime, voire indispensable. Mais se donner comme objectif de l'apprentissage la mise en œuvre d'une activité métacognitive de l'apprenant semble correspondre à une conception logicienne un peu dépassée de l'acquisition et de l'organisation des connaissances humaines.

Ces quelques points de discussion paraissent mineurs en regard des évolutions très positives qui se manifestent dans le champ des recherches sur les hypermédias et l'apprentissage.

Une première caractéristique frappante est, dans un nombre croissant de travaux, la tentative de prise en compte des évolutions individuelles. Dans plusieurs études, on trouve des dispositifs permettant à l'apprenant de personnaliser son apprentissage. La forme la plus fréquente est la mise à sa disposition d'un bloc-notes pour conserver des informations ou des liens pertinents. Une forme plus élaborée va jusqu'à la construction, par l'apprenant, de son propre réseau de connaissances. D'un autre côté, plusieurs systèmes sont conçus pour répondre à différents « profils cognitifs » des apprenants.

Une seconde caractéristique, de plus en plus présente dans les systèmes, est la prise en compte du contexte. Depuis un certain temps déjà s'était manifesté le souci de considérer non plus seulement le contenu de la connaissance proposée mais également le contexte constitué par la tâche à effectuer, notamment dans les bases documentaires. Cette tendance s'est sensiblement développée. Plus récemment, on a vu apparaître dans quelques études la volonté d'aborder le contexte de façon plus fine en considérant cette fois non seulement la tâche demandée mais aussi le but de l'activité que l'apprenant est susceptible de se fixer à un moment donné de son activité.

Une troisième caractéristique commence tout juste à apparaître, mais elle représente très vraisemblablement une voie de développement tout à fait intéressante. Elle consiste à tenter de maîtriser de façon différentielle l'état des connaissances ou des représentations initiales des apprenants pour construire les itinéraires d'apprentissage. Partant du principe que toute connaissance nouvelle prend appui sur une connaissance antérieure, et les connaissances antérieures peuvent être diverses, l'objectif est de prendre appui sur la connaissance initiale pour piloter l'apprentissage vers la connaissance à acquérir.

Prendre en charge les cheminements individuels, considérer le caractère fonctionnel, orienté par le but, de la connaissance construite, prendre appui sur les « précurseurs » de la connaissance sont autant de démarches qui correspondent aux conceptions de la cognition humaine développées par ce qu'il est convenu d'appeler

la « cognition située » laquelle inspire un nombre régulièrement croissant de problématiques dans le champ de la psychologie cognitive. Cette inscription des perspectives les plus actuelles de la psychologie cognitive dans le champ des recherches en Hypermédias et apprentissages annonce très vraisemblablement d'intéressants enrichissements réciproques.

Une autre évolution positive se dessine avec force. Un très grand nombre d'études est consacré désormais à l'utilisation des réseaux, qu'il s'agisse d'Internet ou de réseaux intranet. Dans ce cadre on voit en particulier émerger des thématiques centrées sur les aspects coopératifs des relations entre utilisateurs. Cette préoccupation est notamment sensible dans le développement des « campus virtuels ». Certes l'approche n'est pas facile compte tenu de la multiplicité des phénomènes en jeu. Mais il ne fait pas de doute que ces outils coopératifs sont amenés à se développer considérablement dans un avenir proche, non seulement dans le monde de la formation mais aussi dans de nombreux autres secteurs d'activités professionnelles.

Pendant un certain temps, nous semble-t-il, la recherche dans le domaine des hypermédias et des apprentissages a été caractérisée à la fois par de considérables développements technologiques et en même temps par une relative stagnation de ce qu'il était possible d'en faire, faute de conceptions théoriques suffisamment élaborées. L'évolution actuelle paraît doublement positive : d'une part la réflexion théorique progresse incontestablement, d'autre part la pérennité des rencontres entre les spécialistes des diverses disciplines concernées a permis, parce qu'ils se comprennent mieux, que les échanges soient de plus en plus riches et donc de plus en plus fructueux. Et c'est avec une légitime impatience qu'on attendra le 6ème colloque Hypermédias et Apprentissages.