

Dossier du mois

Je zappe, j'apprends ?

*Interview d'André Tricot
Maître de conférence à l'IUFM de Bretagne,
février 2000*

On idéalise facilement ce que serait l'apport éducatif du Web ou d'un document hypermédia pour un élève : un cheminement intuitif mais créateur, une juxtaposition fructueuse de différents médias, la possibilité de créer du lien grâce à l'interactivité.

Or, on est plutôt tenté de rapprocher le comportement d'un élève au travail devant un outil multimédia du zapping télévisuel, considéré – à tort ou à raison – comme une stratégie d'évitement et une perte de temps. Sentiment de déception, donc.

Nous avons voulu cerner cette notion de zapping avec André Tricot, du centre de recherche en psychologie, cognition et communication (IUFM de Bretagne et université Rennes 2).

- A-t-on raison de parler de zapping ?
- Quel est l'intérêt du zapping dans une situation d'apprentissage ?
- En quoi la navigation de surface est-elle différente d'autres stratégies de recherche d'information ?
- Quels indices les enfants détectent-ils quand ils recherchent de l'information dans un document ?
- Est-il possible de parler d'un profil d'élève qui exploiterait mieux la navigation de surface que d'autres ?
- La navigation de surface n'est-elle pas aussi une conduite d'évitement, une tentation à oublier le vrai sujet de la recherche ?
- Est-ce que l'hypermédia donne une vraie autonomie à l'élève ? Quid de la médiation de l'enseignant ?
- L'hypermédia sera-t-il une vraie chance pour l'école, ou une nouvelle technique à maîtriser ?

A-t-on raison de parler de zapping ?

Je crois qu'il vaut mieux parler de navigation à la surface des documents : on descend très peu dans la profondeur du document, dans la profondeur du contenu. On va prendre quelques informations sur un document pour passer à un autre.

Regardez le parcours de quelqu'un face à un problème complexe de recherche d'information, dans un système qu'il connaît mal, et où il y a beaucoup de contenu : vous constaterez qu'il va aller voir un petit peu du menu, il va aller traiter un petit peu du contenu, revenir au menu, retourner dans le contenu, etc. C'est la navigation de surface. La personne descend très peu dans le contenu.

En ce sens, la démarche de zapping existe effectivement. Elle ne relève pas d'un concept flou qui serait utilisé par les parents ou par les professeurs pour parler d'un comportement non souhaitable chez les enfants. Cette démarche est effectivement utilisée par tout le monde dans un certain nombre de situations.

Quel est l'intérêt du zapping dans une situation d'apprentissage ?

Le zapping dans les situations d'apprentissage peut être extrêmement intéressant à partir du moment où ça correspond à une phase exploratoire, une phase de découverte dans les apprentissages. Par exemple, si je demande à des élèves de préparer un exposé sur un thème qu'ils maîtrisent mal, avoir cette démarche de zapping leur permet de sentir un petit peu les choses et de pouvoir, par approximations successives, préciser dans leur tête ce qu'ils sont en train de rechercher.

Cela peut être aussi le bon moyen de se perdre, d'aboutir sur une idée qui n'a rien à voir. C'est parfois intéressant, parfois pénalisant. En soi ce n'est ni bien ni mal, ni utile ni inutile, ce n'est pas quelque chose qui a une qualité absolue. Tout dépend du contexte où est utilisée l'exploration à la surface.

En quoi la navigation de surface est-elle différente d'autres stratégies de recherche d'information ?

Le zapping me semble une vraie alternative au travail sur la requête, qui est un type d'entrée plus classique dans le document. On dit aux élèves : «Si tu veux chercher quelque chose là-dessus, essaie de préciser dans ta tête ce que tu cherches vraiment, essaie de préciser l'articulation qu'il y a entre les différents termes de ta question, précise les termes, etc.» L'entrée par la requête, c'est donc réfléchir de façon abstraite, sans prendre en compte les contenus qui sont extérieurs à soi. Voilà qui me semble, avec des élèves assez jeunes et vu la culture du document qu'il y a chez nos collègues enseignants, totalement illusoire la plupart du temps.

La démarche de zapping, c'est faire exactement la même chose mais en traitant du contenu, en traitant le contenu à la surface. Je prends des indices dans le document qui petit à petit vont me permettre de me faire une représentation un peu plus précise de ce que je recherche.

Par deux ou trois indices, on pense pouvoir juger le document. Quels indices les enfants détectent-ils quand ils recherchent de l'information dans un document ?

Jérôme Dinet qui fait sa thèse au CRDP de Poitiers travaille là-dessus avec Jean-François Rouet. Lors du colloque « hypermédia et apprentissages » (dont les actes sont publiés par l'INRP), il a montré qu'effectivement les enfants jeunes, avec un faible niveau de connaissance dans le domaine abordé ont tendance à utiliser comme indices des marques de surface, comme la couleur. Je caricature, mais il suffit que je souligne le mot en rouge pour que l'enfant croit que c'est pertinent. C'est une confiance aux indices de surface, un vieux truc étudié en didactique et en psychologie cognitive.

Si vous ne connaissez pas le domaine, le traitement peut être extrêmement superficiel. Mieux vous connaissez le domaine, plus sémantique sera votre traitement et moins vous ferez confiance aux indices de surface.

Est-il possible de parler d'un profil d'élève qui exploiterait mieux la navigation de surface que d'autres ?

Les recherches sur ce point ont été menées dans deux perspectives.

D'abord autour de l'idée de styles cognitifs. Il y aurait des gens qui auraient un style cognitif, notamment les gens indépendants à l'égard du champs qui auraient cette capacité à prendre des repères dans l'espace, à faire abstraction, et qui seraient favorisés par ce type de démarches. Cela dit, ces recherches publiées au début des années quatre-vingt-dix me semblent se tarir et à mon avis on peut de façon générale mettre en doute l'intérêt de la notion de style cognitif.

Depuis, il y a une deuxième perspective de recherches qui, elles, me semblent beaucoup plus intéressantes. Au lieu de caractéristiques absolues des individus on se penche sur le niveau de connaissances dans le contenu qui est abordé qu'à l'individu. Les personnes qui ont des bases, un niveau de connaissance sur le thème abordé, sont favorisées pour conduire ces démarches exploratoires. Elles arrivent à élaborer une sorte de représentation mentale de la structure globale du contenu qui est efficace pour continuer à travailler.

Maintenant, est-ce qu'on peut acquérir une compétence générale et transférable en recherche d'information, comme il y aurait une compétence à raisonner. On n'a pas de réponse à cette question (je ne parle pas là des personnes comme les documentalistes qui ont cette compétence car ils se sont professionnalisés).

La navigation de surface n'est-elle pas aussi une conduite d'évitement, une tentation à oublier le vrai sujet de la recherche ?

En psychologie, on essaye de distinguer, d'une part, la tâche, (ce que les gens ont à faire, ce qu'ils décident de faire) et, d'autre part, le comportement ou l'activité, ce qu'ils font réellement. Dans le domaine qui nous intéresse, on peut décrire des activités, décrire des comportements. On peut décrire quelqu'un qui a cette activité très superficielle, de butinage, de browsing. On peut voir des personnes qui au contraire sont tout à fait capables de travailler de façon très formelle sur une requête. On peut également voir des personnes qui plongent dans un document et ne le lâchent pas tant qu'elles ne l'ont pas épuisé.

Ce que l'on sait moins bien faire, c'est décrire ce qu'il y a dans la tête des gens au moment où ils décident de rechercher de l'information. Qu'est-ce que c'est qu'une tâche de recherche d'information, est-ce qu'il existe un système de catégorisation des tâches de recherche d'information, est-ce que les gens, quand ils recherchent de l'information, sont capables de se représenter des tâches différentes ?

C'est une question qui m'obsède, et je n'avance pas. J'ai proposé il y a six ans une première définition des tâches de recherche d'information, un premier système de catégorisation.

En fait, ce que l'on peut dire, c'est que ce sont les exigences de la tâche qui rendent un comportement – le zapping, la focalisation – opportun ou inopportun. Un comportement peut tout à fait être pertinent dans un certain contexte de tâche, comme il peut être une pure perte de temps dans un autre.

Peut-être que le travail des documentalistes et des enseignants va être progressivement, à côté du travail sur les requêtes, le travail sur l'identification par l'élève du type de stratégie optimale en fonction du type de tâche. Pour aboutir à ça, il faut que, collectivement, nous soyons capables d'élaborer une taxonomie des tâches de recherche d'information. J'essaye de surveiller le domaine, mais je n'ai pas vu de choses vraiment convaincantes.

Est-ce que l'hypermédia donne une vraie autonomie à l'élève ? Quid de la médiation de l'enseignant ?

Oui, si le système documentaire permet l'utilisation alternative de plusieurs types de stratégies.

Par exemple, j'ai participé à la conception d'une série de cédéroms d'information sur les métiers et les études. On a constaté que les enfants, à la fin du collège, quand ils recherchent de l'information sur un métier, ils alternent des phases de recherche de renseignements précis sur un métier et des phases très exploratoires : « Je veux faire médecin, combien durent les études ? » ou « Plus tard, je veux travailler avec des enfants. » On voit donc qu'il faut favoriser à certains moments une activité très exploratoire, autonome, et à d'autres la focalisation.

Il peut y avoir de l'autonomie pour l'élève, mais il y a sûrement un vrai travail éducatif à faire en amont. Dans un monde idéal, dans un monde qui n'existe pas, l'hypermédia est une chance extraordinaire de reconnaître le vrai rôle du documentaliste qui est un enseignant, qui est quelqu'un qui a un Capes.

Pendant longtemps, les psychologues ont pensé que l'être humain passait sa vie à résoudre des problèmes, à raisonner, c'est-à-dire trouver tout seul dans sa tête la solution. Mais l'être humain, bien souvent, ne raisonne qu'assez peu. Par contre, il va rechercher l'information qu'il lui faut.

Il y a là quelque chose de formidable à faire, c'est éduquer les élèves aux recherches d'informations diverses, qui peuvent être utilisées dans des contextes d'apprentissages divers. Pour moi, ce serait bien si le documentaliste perdait son rôle d'aide technique au profit d'un rôle d'éducateur – j'aime ce mot malgré qu'il ne soit pas à la mode- à ce qui est au centre de l'activité humaine, la recherche d'information.

Pour revenir à l'autonomie, il faut dire que à la fin des années quatre-vingt, la principale inspiration était que l'hypermédia permettrait à l'élève de poursuivre des buts différents de manières

différentes. Mais, si on n'a pas renoncé du tout à cette idée qui est fascinante, on a aussi découvert le phénomène de désorientation dans l'espace documentaire : si l'alternative à l'apprentissage par instruction abouti simplement au fait que l'élève soit perdu, qu'il ne sache plus pourquoi il est là, qu'il ne comprend plus ce qu'il fait, ça ne sert à rien (ce qu'on appelle être perdu dans un ensemble documentaire).

Donc, au départ, il y a un vrai intérêt épistémologique et pédagogique autour de ces démarches exploratoires très libres – l'ouverture à l'alternative. Les contre-arguments qui sont essentiellement ergonomiques : on ne sait pas encore faire les systèmes qui permettent ça, tout en permettant de ne pas se perdre.

Alors, l'hypermédia sera-t-il une vraie chance pour l'école, ou une nouvelle technique à maîtriser ?

Répondre à cette question, c'est de la prospective. Est-ce qu'on est en train de découvrir une nouvelle génération de documents – et nous sommes en train d'apprendre à les concevoir, et quand on saura les concevoir les élèves n'auront plus aucun problème –, ou est-ce qu'en réalité il s'agit simplement de nouvelles potentialités techniques, ce qui ne change rien au fondamental : quand un élève interagit avec un document, il interagit avec un contenu, avec une structure rhétorique et avec une structure technique. On aura beau tourner le truc dans tous les sens, ces trois niveaux seront toujours présents.

Je crois qu'une bonne façon de rester modeste est de recentrer sur la question de la lecture. Lit-on mieux aujourd'hui ? Qu'on soit optimiste ou qu'on soit pessimiste, on se pose les questions comme si la lecture aujourd'hui voulait dire la même chose que la lecture il y a cent ans. Or, le sens du mot lecture a changé. Aujourd'hui, quand on évalue un lecteur, on évalue sa compréhension, alors qu'il y a un siècle on évaluait sa diction ! Pour le zapping, c'est la même chose. Il y a des élèves capables de zapper. Il y a cinquante ans, cela ne se faisait pas, maintenant cela se fait. On est dans des registres tellement différents qu'il me semble que ça serait délicat d'avoir des réponses tranchées.

*Propos recueillis par Yves Picard et Marie-Hélène Pillon
CRDP de Bretagne*