

Mme VIDAL, Geneviève - Université Paris 13 – Paris Nord

Table des matières

Introduction générale	9
Première partie - objet d'étude et positionnement théorique	15
Chapitre 1. L'ordinaire numérique des pratiques d'information juvéniles	16
1.1. Perspective globale des dispositifs d'information	23
1.1.1 Les usages juvéniles de l'internet : les différentes pratiques	23
1.1.2 Pratiques et culture numériques	26
• Des pratiques numériques à la « culture numérique » des jeunes	26
• Y-a-t'il vraiment une « culture numérique » ?	28
• « Le numérique » comme environnement global	32
1.1.3 Ce que fait « le numérique » aux pratiques informationnelles	34
1.2 Perspective sociale du rapport à l'information	40
1.2.1 La médiation numérique	40
• Internet et le <i>Web</i> comme technologies intellectuelles	40
• La réaffirmation du « métier » de lecteur	47
1.2.2. « Société de l'information » et pratiques informationnelles	50
• Perspective micro sociologique	50
• Pratiques et « <i>habitus informationnel</i> »	57
• Dimension sociale des pratiques informationnelles	60
1.3. Perspective anthropologique du rapport au savoir	63
• Rapport à l'information et rapport au savoir	67
• Rapport au savoir et besoin d'information	72
• Rapport à l'information et travail scolaire	77
Conclusion	82
Chapitre 2. L'information comme projet individuel	86
2.1. Retour sur l'expression « pratiques informationnelles »	88
2.1.1. Le concept de pratique	90
2.1.2. De simples habitudes ?	92
2.2. Pratiques d'information : de quoi parlons-nous ?	96
2.2.1. Pratiques culturelles, médiatiques et documentaires	97
2.2.2. Qu'est ce que « s'informer » ?	101
2.3. L'intentionnalité au principe de la pratique informationnelle	105
2.3.1. « Pratiques » et « usages »	107
2.3.2. L'usager acteur : sortir du global	112
2.3.3. Le point de vue des SIC	119
• Sociologie des pratiques culturelles et médiatiques	119
• Sciences de l'éducation et sciences cognitives	123
• Sciences de l'information et de la communication	127
Conclusion	130
Chapitre 3. L'informel comme objet d'étude et la question centrale de l'« écart » entre l'école et la maison	134
3.1. Comment définir l'informel ?	137
• Des savoirs formels didactisés	140
• Savoirs formels et pratiques de référence	141

• L'informalité de la perception individuelle.....	144
3.2. Appropriation informelle et compétence formelle ?	145
3.2.1 Compétence et appropriation	147
3.2.2 Compétence et évaluation	150
3.2.3. La compétence informationnelle comme <i>curriculum</i> implicite.....	152
• La « compétence informationnelle » scolaire.....	155
• L'expertise du « <i>paradigme usager</i> ».....	159
3.3 Une expertise informationnelle augmentée.....	165
3.3.1. Une validation <i>a posteriori</i> de l'information	171
3.3.2. Pratiques ordinaires et projet d'information.....	175
3.3.3 L'écart entre l'école et la maison.....	178
Conclusion	188
Deuxième partie - Jeunes, internet et pratiques d'information : les enquêtes.....	194
Chapitre 4. Peut-on parler des pratiques « des jeunes » ?	195
4.1. La notion d'adolescence	196
4.1.1. Une notion sociologiquement définie	197
• La scolarisation pour tous	197
• Une relative indétermination.....	198
• Une « culture jeune » et une « culture scolaire » indissociables	201
4.1.2. Image de soi et socialisation	204
• La « communauté adolescente ».....	205
• La socialisation	208
• L'image de soi.....	209
4.2. La question générationnelle.....	212
4.2.1. Des pratiques culturelles identifiées	214
• Le phénomène générationnel.....	214
• Autonomisation et horizontalité	216
4.2.2. Quelle « culture » pour la jeunesse ?.....	218
• « Culture jeune de masse »	218
• « Culture jeune numérique ».....	221
• Diversité des appropriations.....	223
4.3. Ces jeunes, sujets de notre étude	225
• La tranche d'âge et la connexion à domicile	227
• Constitution de l'échantillon, repérages et sélection des terrains	230
• L'échantillon définitif.....	231
Conclusion	234
Chapitre 5. Les pratiques informationnelles sont-elles partie prenante de la culture numérique juvénile ?	237
5.1. Un corpus d'enquêtes.....	238
5.1.1. Usages informationnels et usages internautes	239
• Les enquêtes concernant le grand public	239
• Les enquêtes spécifiques aux pratiques internautes des jeunes	245
• Les enquêtes sur les pratiques culturelles	247
• Les enquêtes sur les pratiques médiatiques et de lecture.....	252
• Les enquêtes et travaux liés au contexte scolaire	260
• Des pratiques d'information peu visibles	264
5.1.2. Le corpus d'enquêtes retenues	265
• Une enquête générale : <i>Mediappro</i>	265
• Une enquête générale : <i>Les jeunes et internet</i>	267
• Des enquêtes statistiques.....	270
• L'INJEP et l'orientation professionnelle.....	273

• La constitution du corpus	274
• Objectifs et publics des enquêtes du corpus	276
5.2. Lecture et analyse du corpus d'enquêtes : les constats	277
• Généralisation.....	278
• Pragmatisme	278
• Individualisation	279
• Exclusivité	279
• Multitactivité.....	280
5.3. Lecture et analyse du corpus d'enquêtes : les pratiques.....	280
• Pratiques de communication	281
• Pratiques de jeux.....	282
• Pratiques d'information.....	282
• La « sécurité » sur l'internet et la compétence internaute	286
• Pratiques informationnelles : les apports limités de ces enquêtes.....	287
Chapitre 6. Investiguer les pratiques d'information : une enquête de terrain	292
6.1. Objectifs de recherche	294
6.1.1. Décrire les pratiques	295
• Caractériser l'écart entre pratiques personnelles et pratiques scolaires d'information	295
• Pratiques informationnelles et recherche d'information	298
• Une entrée par les besoins d'information	303
6.1.2. Faire émerger les représentations.....	307
• L'internet comme moyen d'information	309
• La compétence d'information comme représentation	311
6.1.3. La question des variables socio culturelles	312
6.2. Cadre théorique et nature des entretiens.....	318
6.2.1 Le choix de l'entretien semi directif.....	318
• Déterminer des profils d'utilisateurs	321
• Déterminer des profils de chercheurs d'information.....	323
• La question de la « compétence » informationnelle	326
• Recherches scolaires et recherches personnelles	328
6.2.2 Contexte et déroulement des entretiens.....	329
6.3. Lectures du matériau	334
• Cibler le caractère informel des pratiques	334
• Une « retranscription typologique »	336
• Quelle compétence informationnelle ?.....	339
Conclusion	340
Troisième partie – Analyses et conclusions	344
Chapitre 7. Recherches scolaires vs recherches personnelles.....	345
7.1. Les différences constatées entre l'école et la maison.....	346
• Le lieu de la recherche.....	346
• Les thèmes / les sites consultés.....	350
• L'état d'esprit	352
• L'attitude face aux ressources	353
• La précision	356
• La persévérance	357
• La lecture/l'attention portée aux informations	358
• La trace.....	359
• Le souvenir	363
• Les objectifs /la motivation	364
• Des recherches scolaires et personnelles entremêlées.....	366
7.2. Définir « recherches scolaires » et « recherches personnelles » en tant que telles.....	367
7.2.1. La recherche scolaire	368
• Une activité obligatoire et ciblée.....	368

• Des thèmes de recherches précis et redondants	370
• L'importance du « mot clé »	370
• Le recours systématique à l'internet	372
• La recherche en vue d'une production finale	372
• Internet comme aide aux devoirs	373
7.2.2. La recherche personnelle	375
• Des thèmes proprement personnels	375
• La recherche personnelle ne concerne pas tous les jeunes	376
• Des pratiques informelles que ne résument pas les seules recherches personnelles	379
7.3. La place des recherches de commande dans les usages	381
• La place de la recherche d'information au sein des usages internautes : lecture des données quantitatives ..	381
• Certains ne ressentent pas de différence	385
• Pour tous l'écart est bien souvent à nuancer	385
• L'initiative individuelle est à la base de l'écart	387
Conclusion	390
Chapitre 8. Les pratiques individuelles d'information avec l'internet.....	393
8.1. Détermination d'une typologie d'utilisateurs	394
• Les utilisateurs occasionnels	399
• Les utilisateurs réguliers	400
• Les utilisateurs assidus	401
Conclusion	402
8.2. Les représentations de l'internet et de la recherche d'information	403
8.2.1. Les représentations du moteur de recherche	405
• Quels moteurs de recherche connaissent-ils ?	406
• « Pourquoi Google ? »	407
• « Comment ça marche ? »	413
• Quelles utilisations font-ils du moteur de recherche ?	415
8.2.2. Les représentations de l'activité de recherche d'information en général	417
• « Chercher » c'est « trouver »	418
• « Chercher » c'est savoir comment chercher	419
• « Chercher » se rapporte à la connaissance	419
• « Chercher » c'est interroger Google	421
8.2.3. L'internet comme moyen d'information	421
• S'informer c'est « aller sur internet »	421
• La disparition annoncée du support papier	423
• L'internet aux côtés des autres supports d'information	425
• Spécificités de l'internet	427
• L'internet au quotidien	429
• L'internet comme espace de lecture	430
8.3. Le cas <i>Wikipédia</i>	433
• Pourquoi <i>Wikipédia</i> ?	434
• Quelle confiance envers <i>Wikipédia</i> ?	440
Conclusion	444
Chapitre 9. La représentation de la compétence	448
9.1. La représentation de leur propre compétence	449
9.1.1 Une démarche informationnelle prudente et tâtonnante	450
9.1.2 Une compétence informationnelle subjective et pragmatique	454
• Le maniement des moteurs de recherche	457
• Les bons « mots-clés » pour les « bons sites »	457
• La rapidité	458
9.1.3 Les origines scolaires de cette compétence	459
• L'habitude	459
• L'école	460

9.2. Leurs représentations de l'expertise informationnelle	466
• Rapidité, précision et... fiabilité	466
• Diversité des sources et « <i>document parfait</i> ».....	467
• Au-delà de la connaissance des outils, la « <i>connaissance d'internet</i> »	468
• Qui sont les experts ?.....	469
• Les raisons de l'expertise.....	469
• L'expertise c'est savoir chercher.....	470
9.3. Incertitude et sérendipité.....	472
9.3.1 Incertitude et recherche d'information	475
• Traitement quantitatif.....	475
• Description du sentiment d'incertitude	476
• La majorité ne se sent pas perdue	478
9.3.2 De l'incertitude à la sérendipité	480
• Un contexte domestique	482
• Hasard et compétence	484
• Etre attentif à l'information	488
Conclusion	490
Conclusion générale	495
Bibliographie	503
Tables des graphiques.....	523
Annexe 1 : Lettre type aux chefs d'établissements	525
Annexe 2 : Guide d'entretien	526
Annexe 3 : Grille d'analyse des enquêtes du corpus.....	530
Annexe 4 : Profil général d'utilisateur.....	533

Introduction générale

La démultiplication des voies d'accès aux technologies de l'information et de la communication est indissociable d'un fort développement des pratiques quotidiennes et de l'enchevêtrement des contextes et des sphères d'usages, ce « *moment cybérisme* »¹ dont parle Divina Frau-Meigs². Ces évolutions somme toute récentes ont orienté la recherche en sciences de l'information et de la communication du côté de ces pratiques de tous les jours, intégrées à la vie quotidienne dans ses diverses dimensions à la fois sociales, privées, amicales mais aussi professionnelles et scolaires, pour ce qui concerne la population adolescente, objet de notre travail. Or il est désormais possible de faire le constat suivant, paradoxal à première vue, que les pratiques internautes sont en tant que telles bien spécifiques et que les personnes dont, précisément, les usages ordinaires, informels, ne participent pas à définir la vigueur de ces appropriations nouvelles, vivent une exclusion socioculturelle majeure, cristallisation de multiples facteurs discriminants : « *There is a risk that increasing internet penetration will exacerbate rather than reduce inequalities* » (Livingstone Helsper 2007³). Au gré de l'implémentation de ces technologies de pensée dans la dynamique sociale, la diversité des pratiques courantes, en particulier des plus jeunes, en formation, et y compris de ceux qui, connectés, sont du « bon côté » de la « fracture numérique », semble dévoiler peu à peu une hétérogénéité fondamentale, des appropriations privatisées et distinctives en tant que telles : « *Home access to computers and the internet remains an important issue. (...) Among those who have computer and internet access at home, there is significant diversity in the quality of this access* » (Eynon 2009⁴). Le *Web* constitue, ose-t-on le redire, un environnement informationnel complexe, convoquant des compétences inédites et renouvelées, à la fois de l'ordre du cognitif et de l'affectif, relevant de ces stratégies qui incluent maîtrise instrumentale et

¹ Nous précisons que toutes les citations, issues de la littérature ou des témoignages collectés, phrases ou mots, apparaissent entre guillemets et en italiques.

² « (...) « le moment cybérisme », c'est-à-dire le basculement du Web 1.0 au Web 2.0, caractérisé par le passage d'une technologie centralisée avec un minimum d'interaction (courriels et blogs), à un réseau décentralisé à haut débit qui encourage la participation la plus large (réseaux sociaux et mobiles), de telle sorte que la plupart des activités de travail et de loisir se passent d'abord en ligne, pour avoir ensuite des retombées hors-ligne ».

FRAU-MEIGS, Divina. L'éducation aux médias est-elle nécessaire ? A quelles conditions ? In FRAU-MEIGS, Divina (dir). Qu'enseigne l'image ? Qu'enseigner par l'image ? *E-Dossiers de l'audiovisuel*. Institut national de l'Audiovisuel, janvier 2011

<http://www.ina-sup.com/node/1591>

³ LIVINGSTONE, Sonia ; HELSPER, Ellen. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media Society*, vol.9, n°4, 2007

⁴ EYNON, Rebecca. Harnessing Technology: The Learner and their Context *Mapping young people's uses of technology in their own contexts – a nationally representative survey*. A report for Becta: University of Oxford, march 2009. British Educational Communications and Technology Agency (BECTA) : November 2009 <http://dera.ioe.ac.uk/1528/>

informationnelle (Centre d'analyse stratégique 2011⁵). Les fondations des projets sociaux et éducatifs à l'échelle internationale reposent effectivement en grande partie sur cette « *capacité individuelle à accéder, sinon traiter, une « information » pertinente et valide* » (Unesco 2006⁶) (nous soulignons). Dans ce cadre, les usages en particulier, donc, informationnels de l'internet, jouent un rôle déterminant voire normatif (De Boonaert Vettenburg 2011⁷). Nous les retrouvons à ce titre au principe de dispositifs pédagogiques à destination des personnes scolarisées et étudiantes. Il nous semble que ce n'est pourtant pas tant la place accordée à ces compétences informationnelles qui s'avère aujourd'hui décisive que les difficultés profondes rencontrées par les chercheurs comme par les acteurs de terrain (enseignants, bibliothécaires, journalistes...) à les définir. Ces obstacles se font tourner les regards vers les pratiques d'information quotidiennes de chacun, professionnels et citoyens, afin d'en saisir la teneur et d'en déduire la spécificité. C'est également là notre propos, qui à partir d'une lecture analytique d'enquêtes générales et du matériau collecté lors d'une investigation de terrain, vise à décrire la réalité individuelle et collective des pratiques informationnelles d'un groupe d'adolescents sur l'internet. En effet, et l'examen de travaux de recherches connexes et des enquêtes sur le sujet le démontrera, les pratiques internautes et numériques des jeunes sont globalement très analysées, leurs pratiques socialisantes, autour du jeu et de la communication étant particulièrement investies. Mais, au-delà d'un certain folklore de la « révolution numérique » annoncée et d'une autodidaxie générationnelle autoproclamée : que connaît-on de leurs pratiques ordinaires spécifiquement informationnelles, telles qu'elles se déroulent hors du cadre formel de la classe et des *scenarii* pédagogiques afférents ? Est-il pertinent de ne les caractériser qu'à rebours de ce contexte physique et cognitif qui les voit, de moins en moins, se développer (Harcourt 2010⁸) ? Une

⁵ CENTRE D'ANALYSE STRATEGIQUE. *Le Fossé numérique en France : rapport du Gouvernement au Parlement établi en application de l'article 25 de la loi n° 2009-1572 du 17 décembre 2009 relative à la lutte contre la fracture numérique*. Note de synthèse n° 218, avril 2011 <http://www.strategie.gouv.fr/content/le-fosse-numerique-en-france-note-de-synthese-218>

⁶ ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO). Secteur de la communication et de l'information. *Programme Information Pour Tous (PIPT)*. Paris, 2006 http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/9519ba54e60580953075dc32dbeb2086brochure-fr.pdf

⁷ BOONAERT, Tom ; VETTENBURG, Nicole. Young people's internet use: Divided or diversified?. *Childhood*, n°18, January 2011

⁸ « *La tendance générale d'une plus grande utilisation d'Internet à domicile, avec un taux de pénétration de 71 % contre 67 % il y a un an, est accentuée chez les jeunes. Plus de la moitié des foyers abritant un adolescent sont multi-équipés en informatique (55 %), contre 27 % pour la moyenne des familles en France. Le taux de connexion à domicile a augmenté de 10 points pour les 12-17 ans entre 2009 et 2010, à 94 % de taux de connexion, quand la moyenne générale croît de 4 points. La deuxième tranche d'âge à se connecter le plus souvent à domicile est la tranche des 25-39 ans (84 %). Enfin les 12-17 ans se connectent plus souvent à domicile que sur leur lieu de travail ou d'études (80 %). [...] Les jeunes se distinguent enfin du reste de la population par leur adoption très rapide du mobile comme d'un outil pour surfer sur la Toile. Selon l'étude du Crédoc, la connexion via un mobile a gagné 2 points cette année, après une hausse de 5 points l'an dernier. 52 % des 18-24 ans surfent depuis un téléphone mobile, devant les 12-17 ans (37 %) qui enregistrent la plus forte augmentation en base annuelle (6 points), et les 25-39 ans (37 %). Sur l'ensemble de la population, 12 % surfent sur un téléphone mobile, soit 15% des possesseurs de téléphones mobiles* »

certaine entrée sur les usages informationnels de l'internet par les jeunes table sur la transcription de leurs comportements de recherche. Du point de vue même de la psychologie cognitive et de la *Library and information science* (LIS) qui l'empruntent amplement, des recherches sont encore à mener sur les utilisations hors école (Boubée Tricot 2011⁹). Peu de données, pour l'instant, nous renseignent finalement sur ce qui est réellement nouveau ou propre aux jeunes générations, si ce n'est l'attrait et la popularité de ces outils, ci ce n'est une démarche hésitante, qualifiée de « novice » par comparaison avec des modèles d'expertise (Boubée Tricot 2011¹⁰). Nous pourrions reprendre ici également les conclusions de l'étude menée à l'initiative de la *British Library* (UCL 2008¹¹) qui, partant du statut autoproclamé de *Google* comme guichet unique du savoir pour tout individu potentiellement chercheur d'information, contestent la réalité d'un comportement capable de se nourrir de lui-même. L'affirmation argumentée d'une position d'expertise pour certains et d'une culture informationnelle pour chacun ne peut ignorer ce brusque changement de paradigme, cette juxtaposition des techniques de mémorisation du savoir et des techniques de génération des connaissances, cette importance accordée par la société à l'amateur et à l'informel, cette horizontalité inédite et revendiquée du rapport au savoir. Pour notre part, nous proposons ici une voie médiane d'accès aux pratiques informationnelles des adolescents, partant de la redéfinition de la notion fondatrice de pratique et nous reportant sur l'intentionnalité individuelle au principe du besoin d'information qui motive leurs éventuels usages informationnels du *Web*.

En comparaison de leurs pratiques de jeu et de communication, riches d'indicateurs typiquement

HARCOURT, Pierre (d^r). Internet et les jeunes. Les usages Internet des jeunes. *Journal du Net*, Publié le 14/12/2010 <http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/usages-internet-des-jeunes/>

D'après : BIGOT, Régis ; CROUTTE, Patricia. *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : Conditions de vie et Aspirations des Français*. CREDOC, Décembre 2010 <http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R269.pdf>

⁹ « L'usage de l'information demeure fort peu exploré dans les travaux scientifiques. [...] Dresang et Kyungwon [DRE 09] plaident pour un examen de la recherche d'information des jeunes dans un contexte autre que celui de l'école, soit l'étude de leurs recherches d'information ordinaires, dans la vie de tous les jours »

BOUBÉE, Nicole ; TRICOT, André. *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermès Lavoisier, 2011 (Système d'information et organisations documentaires)

Cités : DRESANG, Eliza T. ; KYUNGWON, Koh. Radical Change Theory, Youth Information Behavior, and School Libraries. *Library Trends*, vol.58, n°1, Summer 2009 <http://muse.jhu.edu/journals/lib/summary/v058/58.1.dresang.html>

¹⁰ « (...) cette réflexion incite dans le cas d'une activité informationnelle à ne pas isoler trop rapidement le groupe des jeunes. Slone [SLO 03] confirme l'existence d'une relative parenté entre activité de recherche d'information des plus jeunes et des plus âgés dans une étude comparative intergénérationnelle (7 à 63 ans) qui l'a conduit à rassembler les personnes les plus jeunes et les plus âgées dans une même catégorie, celles d'utilisateurs manquant le plus d'expérience du Web. [...] A tous les niveaux scolaires et quelles que soient les stratégies utilisées, navigation ou formulation de requêtes, ou l'environnement documentaire, les nombreuses études montrent que les jeunes/élèves éprouvent des difficultés à conduire efficacement leurs recherches »

BOUBÉE, Nicole ; TRICOT, André. *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermès Lavoisier, 2011 (Système d'information et organisations documentaires)

Citée : SLONE, Debra J. Internet search approaches : The influence of age, search goals, and experience. *Library & Information Science Research*, vol.25, n°4, Winter 2003

¹¹ UNIVERSITY COLLEGE LONDON (UCL) CIBER group. *Information behaviour of the researcher of the future*. London: University College, CIBER Briefing paper. Janvier 2008 http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf

juvéniles, les pratiques d'information des adolescents avec l'internet sont effectivement beaucoup moins étudiées en tant que telles. Nous les trouvons fréquemment ramenées dans la littérature à un usage académique et donc scolaire de l'informatique et des TICs. Elles se situent dès lors dans une zone d'ombre, à mi chemin entre les pratiques scolaires d'information bien particulières car encadrées par les objectifs de l'institution et le positionnement de l'enseignant, et les pratiques quotidiennes, personnelles, ... affiliées, pour ne pas dire reléguées, au territoire de « l'informel ». Ces pratiques d'information occupent pourtant une place de plus en plus centrale au sein d'usages numériques mobiles et touffus. En tant que telles, elles ne sauraient exclure radicalement les recherches à coloration scolaire (Alluin et al 2010¹²). Ce qui importe c'est qu'au cours de ces sessions de recherches fréquentes voire exclusives sur l'internet, tous contextes confondus, ces jeunes engagent le rapport, non seulement à l'information mais aussi à la connaissance qu'ils sont en train de se construire. Le rapport au savoir complexe pour ce qui concerne donc ces jeunes d'âge scolaire, ne repose pas uniquement sur ni sur l'informalité du quotidien ni sur l'expérience individuelle de l'internet, aussi riche soit-elle. Il ne repose pas non plus seulement sur l'école, ni même sur l'adéquation des deux sphères, scolaires et domestiques. Il nous semble que c'est plus compliqué que cela, une partie importante du « *métier d'élève* » se jouant en dehors de la classe et la personnalité de l'adolescent ne se dédoublant pas aux portes de l'école. Du fait de cette fonction centrale dans le rapport au savoir et, plus concrètement, dans le travail scolaire aujourd'hui, la spécificité des pratiques d'information ordinaires des jeunes avec l'internet mérite ainsi à nos yeux d'être mise à jour. Notre travail visera donc à décrire l'activité informationnelle d'un groupe de 59 adolescents entre 14 et 18 ans avec l'internet. Nous poserons la question de la qualification possible de cette activité comme *pratique*. En outre, comme nous l'avons spécifié plus haut, nous ne nous intéressons pas ici aux sessions de recherches menées dans le cadre formel de la classe ou d'une situation d'apprentissage déclarée comme telle, ce qui n'exclut pas pour autant totalement le contexte scolaire. Nous nous demanderons donc dans quelle mesure le qualificatif d'« informelles » est apte à désigner cette activité informationnelle quotidienne et personnelle et aborderons les implications théoriques que cette qualification entraîne. Car notre objectif est bien de sortir d'une vision globale et du collectif pour toucher les motivations individuelles multiples au principe de l'activité informationnelle de la personne, atteindre l'individualité, atteindre le point de vue des jeunes sur cet usage informationnel du *Web* et percevoir ce qu'il révèle, cela nous

¹² « 95 % des élèves déclarent utiliser l'ordinateur pour le travail scolaire en dehors de la classe »

ALLUIN, François ; BILLET-BLOUIN, Marion ; GENTIL, Régine. *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux*. Paris : Ministère de l'Education nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Octobre 2010 (Les Dossiers, n°197) <http://www.educnet.education.fr/veille-education-numerique/octobre-2010/tic-college-lycee-usages-enjeux>

oblige à entrer dans la sphère des représentations collectives et singulières. Cela nous amène également à mettre en lumière, au-delà des utilisations communes et globales des mêmes outils par tous, les différences, voire les écarts, entre les personnes. Nous proposons donc de décrire et d'analyser (non de modéliser) les pratiques informationnelles dont témoignent ces adolescents, de percevoir la répartition qui s'y opère entre recherches scolaires et recherches personnelles, ainsi que de questionner la notion d'expertise ou de compétence informationnelle, largement utilisée dans le cas des activités internautes juvéniles, du point de vue de leurs usages quotidiens. Les trois parties qui constituent ce travail s'articulent ainsi les unes aux autres suivant le fil conducteur qu'est l'engagement individuel dans l'activité informationnelle *via* le *Web*. La *pratique* reposant essentiellement sur ce projet individuel, qui fait que la personne accorde sens et valeur à l'information qu'elle cherche ou qui lui arrive. C'est ainsi que notre première partie se chargera de distinguer ce qui, à l'heure « du numérique » et d'une dilution des contextes, marque culture, rapport au savoir et pratique. Un retour sur la jeunesse, sujet de notre propos, sur les discours qui ont été produits quant à ses usages internautes et informationnels permettra à notre deuxième partie de préciser notre positionnement théorique et méthodologique propre. Notre troisième partie, enfin, s'attachera à dérouler ce qui, en termes de pratiques informationnelles, permet ou non de parler d'écart entre l'école et la maison, de préciser la diversité individuelle de ces pratiques et d'aborder la question de la compétence informationnelle avec l'internet.

A word cloud visualization featuring various terms related to digital practices and informal knowledge. The words are arranged in a roughly triangular shape, with the largest word, 'pratiques', at the bottom center. Other prominent words include 'savoir' (vertical), 'numérique' (vertical), and 'informelles' (vertical). Smaller words are scattered around, including 'culture', 'intellectuelle', 's'informer', 'compétence', 'expertise', 'numérisation', 'appropriation', 'acteur', 'usages', 'internet', 'Rapport', 'Web', 'responsable', 'usager', and 'information'. The font is a clean, sans-serif typeface, with varying sizes and orientations used to create a dynamic composition.

pratiques

savoir

numérique

informelles

culture

intellectuelle

s'informer

compétence

expertise

numérisation

appropriation

acteur

usages

internet

Rapport

Web

responsable

usager

information

Première partie - objet d'étude et positionnement théorique

La médiation d'un nouveau genre opérée par la numérisation des contenus informationnels, leur circulation hypertextuelle, le rôle grandissant de l'utilisateur, surtout, et l'importance capitale de sa capacité de projection, obligent les sciences de l'information et de la communication à redéfinir l'expression de « pratiques informationnelles ». La portée sociale de la pratique informationnelle s'invite au cœur de contextes personnels, scolaires et professionnels enchevêtrés, et deux perspectives se dégagent alors, voire s'affrontent. Nous y retrouvons et de façon schématique, d'une part l'information, et son utilité pragmatique, la connaissance et l'émancipation du sujet d'autre part.

Éclairant le rapport au savoir qui se joue dans l'usage informationnel du Web, le premier chapitre précisera ainsi la place des pratiques informationnelles des jeunes au sein de cette « culture numérique » globale et dans la perspective historique des technologies intellectuelles.

Reposer les fondamentaux du concept de pratique pour voir de quelle façon il est possible de parler de « pratiques informationnelles » aujourd'hui est le souci du deuxième chapitre.

Enfin, ce qualificatif d'informelles que nous avons choisi pour désigner l'ordinaire d'activités ou de préoccupations informationnelles suppose de soulever les présupposés théoriques dont il est porteur, en particulier lorsqu'il s'applique aux usages d'adolescents scolarisés. Le troisième chapitre montrera pourtant que réduire les pratiques informationnelles à la seule sphère personnelle comme au seul contexte scolaire empêche de percevoir les enjeux informationnels et politiques portés par cette question des activités informationnelles ordinaires.

Chapitre 1. L'ordinaire numérique des pratiques d'information juvéniles

Notre questionnaire porte sur les pratiques informationnelles informelles des adolescents avec l'internet. Une telle formulation de notre objet d'étude implique la définition préalable de ses termes. L'expression « pratiques informationnelles informelles » est en elle-même suffisamment riche pour mobiliser deux chapitres de cette thèse dont le deuxième chapitre abordera la notion de « pratiques informationnelles » tandis que le troisième chapitre proposera une réflexion sur le qualificatif d'« informelles » qui l'accompagne. Notre quatrième chapitre se chargera de la focalisation sur la « jeunesse » et sur l'emploi possible de ce terme très imprécis. Pour le moment, il nous semble nécessaire de dégager l'horizon de la réflexion en explicitant les quelques notions générales qui en constituent la toile de fond. D'ores et déjà pouvons-nous donc définir rapidement ce que nous entendons par « pratiques informationnelles » des jeunes. Le terme de « pratiques » provient du verbe grec *prattein* qui signifie « agir » et cette origine étymologique l'inscrit d'emblée dans la perspective d'une action (Livet 2005¹). Le sens de l'expression « pratiques informationnelles » doit ainsi être élucidé en dépit de cette acception forcément très générale du terme de pratique, ce qui est aussi observable pour la désignation de l'action de « s'informer » à laquelle il est accolé. Pointant l'emploi très prégnant de ces termes dans le champ des sciences de l'information et de la communication aujourd'hui, Cécile Gardiès, Isabelle Fabre et Viviane Couzinet nous proposent ainsi une forme d'état de l'art dans lequel nous pouvons nettement percevoir l'aspect social constitutif de la pratique couplé à l'engagement individuel quotidien et pragmatique : « (...) *En Sciences de l'information et de la communication, et notamment chez Souhier, Jeanneret et Le Marec (2003), il s'agit de « prendre en compte l'épaisseur sociale de la pratique en construction » pour intégrer la question des contextes et saisir la complexité de ce qui est étudié. Pour eux la signification et le dynamisme des pratiques sont fonction de leur contexte. (...) Pour J.Meyriat, c'est l'action d'appropriation de l'individu sur l'information qui est mise en avant, nous rapprochant en cela de la notion de pratique informationnelle, car pour lui l'information est « une connaissance communiquée ou communicable, en d'autres termes le contenu cognitif d'une communication réalisée ou possible » (Meyriat, 1983). Il ajoute que « l'information est le contenu de la communication à partir du moment où les acteurs de celle-ci lui reconnaissent un sens, lui attribuent une forme mentale, intelligible » (Meyriat, 1983). En effet, une information est utile si elle permet d'agir physiquement ou intellectuellement puisqu'elle apporte une connaissance dont on avait besoin pour prendre une décision. Cette notion d'utilité associée à celle de durabilité et de transfert comme élément de*

¹ LIVET, Pierre. *Qu'est-ce qu'une action ?* Paris : Librairie Philosophique Vrin, 2005 (Chemins philosophiques)

reconnaissance, de l'assimilation d'une information en connaissance est primordiale » (Gardiès Fabre Couzinet 2010²). Si l'expression de « pratiques informationnelles » est effectivement abondamment travaillée actuellement dans ce champ, cette résurgence théorique faisant d'ailleurs l'objet d'un numéro spécial de la revue *Etudes de communication* en 2010, c'est que les actes et représentations qu'elle désigne doivent être pensés, interpellés, à l'aune du paysage informationnel contemporain marqué par la numérisation de l'information et le fonctionnement réticulaire des moyens de communication : « (...) *les mutations techniques des dispositifs de production, de recherche, de partage et de diffusion de l'information qui induisent des transformations organisationnelles, en favorisant l'émergence d'un nouvel écosystème informationnel, constituent un terrain privilégié pour renouveler les approches sur les pratiques informationnelles. Ces nouveaux dispositifs (Web 2.0, réseaux sociaux, CMS, logiciels de filtrage...) banalisent les modalités de production de l'information et fusionnent les fonctionnalités de recherche et d'édition* » (Chaudiron Ihadjadène 2010³). C'est en ce sens que nous proposons d'investir préalablement notre objet d'étude à partir de la notion de culture numérique et dans la perspective socio historique qui lui convient.

Par « pratiques informationnelles » des jeunes nous entendons donc les motivations, recours et utilisations par un groupe d'adolescents des outils de recherche et contenus disponibles sur le *Web*. Précisons tout de suite que l'activité informationnelle en elle-même ne saurait se réduire à l'usage de l'internet. Cela dit, dépassant également l'acte de recherche d'information au sens strict de comportement de recherche, l'activité informationnelle internaute est étroitement, et de plus en plus nous semble-t-il, enchâssée dans les pratiques ludiques et de communication des jeunes sur le Net telles que de nombreux travaux de recherche les dépeignent. Par exemple, l'inscription dans une communauté de joueurs, la pratique des jeux en ligne elle-même, la recherche de codes, de supports iconographiques relatifs à une saga, mais aussi l'alimentation d'un profil *Facebook* ou d'un *blog*,... sont autant d'actions qui relèvent de certains types de pratiques et qui supposent en même temps toute une panoplie d'actions d'ordre informationnel voire documentaire. En retour, les pratiques informationnelles sont en parties constitutives des conduites juvéniles de socialisation investissant aujourd'hui grandement les techniques numériques (messageries instantanées, réseaux sociaux, applications liées aux *smartphones*, ...) ne serait-ce que parce qu'elles sont quantitativement très importantes. **Se situant dans la lignée des études des pratiques**

² GARDIES, Cécile ; FABRE, Isabelle ; COUZINET, Viviane .Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication*, n°35, 2010

Cités : SOUCHIER, Emmanuel ; JEANNERET, Yves ; LE MAREC, Joëlle. *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'information, 2003 (Etudes et recherche)

MEYRIAT, Jean. De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, 1983

³ CHAUDIRON, Stéphane ; IHADJADENE, Madjid. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, n°35, 2010

culturelles initiées par la sociologie des années 70 et privilégiant l'approche par classes d'âges ou de légitimité, nous notons que les pratiques juvéniles connectées sont régulièrement rattachées à une dimension principalement informelle par les travaux de recherche qui les observent en ce qu'elles relèvent principalement de la sphère domestique, des préoccupations de loisir et du quotidien, et par opposition à la situation scolaire qui occupe pourtant largement le temps des adolescents d'aujourd'hui (Zaffran Pouchadon 2010⁴). Cette détermination contextuelle constitue un aspect important de notre questionnement. Précisons donc tout de suite que c'est la distinction entre les contextes formel et informel qui nous intéresse surtout, et que par ce qualificatif d'« informelles » utilisé dans le titre de ce travail, nous souhaitons désigner d'abord et simplement ce qui se passe en dehors de la classe, au sens large, en dehors d'une situation d'apprentissage déclarée, visant spécifiquement un apprentissage informationnel ou passant par une activité informationnelle. Nous faisons ainsi le choix du terme « informel » d'acception plus large que celui de « non formel » car il inclue en partie le contexte social et le lieu physique qu'est l'école. Cependant, « informel » et « non formel » ont ceci de commun qu'ils se rapportent tous les deux à une situation, productive d'apprentissages éventuels, intentionnelle ou non, mais qui ne dépend pas d'objectifs et projets déterminés à l'avance par un enseignant de profession. L'aspect de la distinction entre « formel » et « informel » que nous privilégierons dans ce travail est bien celui des contextes d'usage, et non pas tellement celui des apprentissages occasionnés par une pratique internautes informationnelle située. Nous nous permettons cependant cet éclaircissement préliminaire au regard d'autres travaux qui portent spécifiquement sur les pratiques informelles ou non formelles d'information des jeunes avec l'internet, tels que ceux de Vincent Liquète et Nathalie Guilhaumon (Guilhaumon, Liquète 2007⁵). Ainsi Vincent Liquète parle-t-il des « *pratiques non formelles d'information* », auxquelles il associe l'acronyme PNFI, lorsqu'il désigne ces pratiques se déroulant majoritairement en dehors de l'institution éducative, qu'il les caractérise entre autres comme proprement « invisibles » pour les enseignants et qu'il renvoie aux apprentissages qui peuvent éventuellement se manifester en dehors des projets portés par des organismes éducatifs. Nous faisons d'autre part le choix de parler de pratiques « informationnelles », plutôt que d'employer l'expression « pratiques médiatiques » par exemple, alors même que l'internet peut

⁴ « (...) la diversification des sources de consommation des médias n'a pas provoqué un accroissement du temps que les jeunes leur consacrent pour la raison que le temps scolaire prend nettement plus de place »

ZAFFRAN, Joël ; POUCHADON, Marie-Laure. La recomposition des pratiques culturelles des adolescentes : terrain français, éclairages québécois. In OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance & culture : transmission, appropriation et représentation*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, 2010 (Questions de culture)

⁵ LIQUETE, Vincent ; GUILHERMOND, Nathalie. Approche des pratiques informelles des jeunes avec Internet en matière de recherche d'information. *Esquisse-nouvelle formule*, n°50, janvier 2007

être entendu comme media, *a fortiori* lorsque nous concentrons nos efforts de réflexion sur les applications informationnelles de cette technologie. Cette option se présente à nous afin de signifier la médiation d'un nouveau genre qui prend place avec l'internet et avec le *Web* comme outils d'accès à l'information quasiment pour tous et à peu près partout, et qui permet de parler, pour reprendre les mots de Pierre Morelli parlant spécifiquement des *blogs*, de « *phénomène de « discrétisation »* » de l'espace traditionnel de réception médiatique (Morelli 2009⁶). Cette médiation particulière se caractérise par un accès individualisé à l'information, la médiation technologique et commerciale des outils de recherche et plates formes de connexion, en partie personnalisables, prenant le pas sur les intermédiaires traditionnels et par la réciprocité possible des fonctions de lecteur et d'émetteur. Nous retrouvons ce constat dans les conclusions de l'enquête publiée en janvier 2008 par *l'University College of London*⁷ sur les comportements des jeunes chercheurs d'information face aux bibliothèques virtuelles et services en ligne. Ce rapport insiste en effet sur les changements, y compris cognitifs et intellectuels, opérés par la numérisation des contenus et la lecture à l'écran, marquant du sceau de l'imédiateté et de la spontanéité le rapport aux textes et à la connaissance. Et citons de nouveau Stéphane Chaudiron et Majid Ihadjadène : « (...) nous assistons à l'émergence d'un nouvel écosystème informationnel qui décloisonne et modifie les pratiques informationnelles en banalisant l'accès aux dispositifs de médiation, en réduisant la distance entre expert/professionnel et novice/amateur, et en déplaçant les frontières professionnelles traditionnelles ». Si la relation à l'information s'individualise effectivement, elle doit être aussi replacée dans un fonctionnement social particulier. En effet, dans tous les domaines d'activités, quotidiens et professionnels, la numérisation de l'information et sa mise en circulation *via* les réseaux technologiques et, de plus en plus aujourd'hui, *via* les réseaux humains ont des conséquences de divers ordres qu'il faut prendre en compte. Accentuant le rôle de l'usager, la « navigation sociale » modifie l'activité informationnelle. Le « réseau social » et son mode de fonctionnement propre, basé sur la reconnaissance communautaire, offre ainsi la possibilité d'un repérage, d'un partage et d'une circulation de l'information « de la main à la main », de manière virale et sur le mode de la conversation, sans passer forcément par les moteurs de recherche : « *Il apparaît donc que l'espace de*

⁶ « On passe d'une masse informe à un ensemble d'individus. D'une part trouve-t-on les auteurs des blogs et de l'autre les lecteurs, internautes, éventuellement bloggeurs eux mêmes ou « simples lecteurs » parfois amenés à engager le dialogue à force de dépôts de commentaires. Ce phénomène de « discrétisation » des masses rapproche deux entités a priori opposées : l'individu et la masse ».

MORELLI, Pierre. Blogs et médias, quels rapports aujourd'hui : essai de typologie Blogs et médias, quels rapports aujourd'hui : essai de typologie. In GRESIC ; VIERA, Lise. *Médias et diffusion de l'information : vers une société ouverte*. Colloque international EUTIC 2007 Enjeux et usages des Technologies de l'information et de la communication. Athènes, 8, 9 et 10 novembre 2007

⁷ UNIVERSITY COLLEGE LONDON (UCL) CIBER group. *Information behaviour of the researcher of the future*. London: University College, CIBER Briefing paper. Janvier 2008.

http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf

médiation construit par les praticiens ne s'établit plus exclusivement entre utilisateurs et ressources documentaires mais également entre individus et communautés » (Pirolli 2010⁸). Le fonctionnement des moteurs, tourné vers le temps réel (*instant search* de Google, résultats de recherche incluant Twitter,...), a d'ailleurs été largement modifié par les évolutions sociales et techniques du Web en général. Citons également en exemple l'émergence du rôle joué par les plates formes de réseaux sociaux en entreprise, les portails numériques et autres intranets évoluant vers une forme de « *media social* » (Séguin Roumieux 2010⁹). La dimension sociale de l'information et du document, de sa production à son traitement et à son évaluation, est donc aujourd'hui essentielle dès lors qu'il est question de « pratiques informationnelles ». C'est dans cette perspective que nous envisageons en partie notre objet d'étude. Ainsi ne nous limitons nous pas à l'interrogation frontale d'un moteur de recherche mais incluons dans notre travail de réflexion les requêtes formulées sur des portails généralistes type *orange.fr*, les interrogations de plate formes de vidéos comme *youtube.com*, par exemple, et c'est bien en ce sens que nous parlerons de « paysage informationnel individuel » tentant de retracer ainsi la mosaïque des ressources et services qui constitue l'horizon informationnel de ces jeunes. Ces précisions nous semblent essentielles et recouvrent l'appellation d'« informelles » que nous avons choisie d'employer. En effet, les enquêtes générales dont nous ferons état, qui traitent des pratiques médiatiques et informationnelles des jeunes, telles que celle menée par l'équipe canadienne de Jacques Piette, décrivent le plus souvent ces attitudes informationnelles quotidiennes sur le plan des loisirs (navigation oisive et aléatoire, consommation de sites Web en lien avec la consommation télévisuelle, consultation ludique ou tout à fait centrée sur un thème juvénile) (Piette 2007¹⁰). Dans cette perspective sociale que nous essaierons de dérouler lors de ce premier chapitre, nous posons à part égale la question de ces recherches personnelles comme de la place accordée à des recherches liées aux préoccupations et prescriptions scolaires. A ce titre, nous entrevoyons l'internet alors, non pas comme objet d'enseignement, mais comme objet social et support de mémoire. Si nous avons évoqué plus avant l'individualisation des pratiques informationnelles, non pas en contradiction mais en accord total avec le principe du réseau social institué par l'association de personnalités, c'est afin de **signifier le recentrement manifeste qui s'opère en direction de la sphère privée**, de l'espace domestique, de cette « culture de la chambre » (Livingstone Bovill 2001¹¹ ; Glévarec 2009¹² 2010¹³) où la relation sociale aux autres

⁸ PIROLI, Fabrice. Web 2.0 et pratiques documentaires : Évolutions, tendances et perspectives. *Les Cahiers du numérique*, vol.6, n°1, 2010

⁹ SEGUIN, Bruno Louis ; ROUMIEUX, Olivier. Les organisations découvrent le (réseau) social In Réseaux sociaux professionnels : Le document menacé par la conversation ? *Documentaliste-Sciences de l'Information*, n°3, vo. 47, 2010

¹⁰ PIETTE, Jacques ; PONS, Christian-Marie ; GIROUX, Luc. *Les jeunes et Internet 2006 : Appropriation des nouvelles technologies. Rapport final de l'enquête*. Québec, Ministère de la Culture et des Communications : Mars 2007

¹¹ LIVINGSTONE, Sonia ; BOVILL, Moira. Bedroom culture and the privatization of media use. In

et au monde s'effectue non plus dans l'espace public (*agora*) mais dans une intimité transformée (« extimité »). Cette redistribution sociale est exprimée par le croisement inédit des différents groupes : amical, professionnel, familial,... et par le statut renouvelé de l'amateur, le « *broadcast yourself* » de *youtube.com* devenu argument marketing (cf. Justin Bieber). L'essentiel se joue ici à la maison et c'est ce qui transparait dans l'expression de « culture numérique des jeunes » comme étant quelque chose qui se construit entre soi et en dehors du regard des instances traditionnelles de transmission et de légitimation des valeurs que sont l'école et la famille. Il nous semble à ce titre primordial d'aborder le détail des individualités, constitutives à part égales de la pratique en tant que telle, ce qui ne contredit pas l'appréhension générale du phénomène. Cette posture d'aller retour entre le global et le singulier nous semble d'autant plus inévitable que nous réinscrivons les usages informationnels du *Web* dans ce rapport au savoir qui, lui, ne fait pas l'économie ni du collectif qui instaure les savoirs, ni de l'individuel qui construit les connaissances. Ainsi, les pratiques informationnelles sur le *Web* aujourd'hui, des internautes en général et non pas seulement des adolescents, peuvent-elles être envisagées sous différents aspects, tels que l'aspect technique, soucieux des outils de recherche et de leurs évolutions, des mensurations du *Web* et de sa plasticité,... Suivant une problématique comportementale, préoccupée des usages effectifs des outils, corrélée à une centration pédagogique sur les bénéfices ou difficultés cognitives, relationnelles ou d'apprentissage qui en découlent... C'est le chemin d'une investigation d'ordre sociotechnique que nous choisissons d'emprunter, **dégageant les pratiques informationnelles juvéniles de la dichotomie loisir/apprentissage** à l'aune de laquelle elle sont régulièrement étudiées et cherchant à percevoir les éventuels interférences de ces différents « mondes sociaux » que sont la vie quotidienne et affective, l'école, le travail personnel de l'élève, les instances éducatives, les prescriptions technologiques et industrielles... Cette approche sociale nous semble être également celle de Stéphane Chaudiron et Majid Ihadjadène, cités plus haut, lorsqu'ils replacent l'étude des pratiques informationnelles eu égard aux travaux portant sur les comportements de recherche d'information (*information searching behavior*) et par rapport à ceux consacrés aux modalités d'accès et d'usage de l'information (*information seeking and use*). Afin de délimiter plus précisément ce champ d'étude à part entière, ils proposent pour leur part l'appellation de « pratiques info communicationnelles », la considérant plus apte à recouvrir l'ampleur de la notion : « (...) On assiste ainsi à une modification de perspective et à

LIVINGSTONE, Sonia ; BOVILL, Moira. *Children and their changing media environment : a european comparative study*. Mahwah, N.J.[USA] : Lawrence Erlbaum Associates, 2001

¹² GLEVAREC, Hervé. *La Culture de la chambre : Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : La Documentation Française, 2009 (Questions de culture)

¹³ GLEVAREC, Hervé. Les trois âges de la « culture de la chambre ». *Ethnologie française*, vol.40, n°1, 2010

un glissement de cadre théorique dans la mesure où les travaux sur l'utilisateur portent non plus sur la seule dimension cognitive de l'interaction personne-système mais sur ses dimensions sociale et symbolique. (...) L'observation des pratiques, qu'elles soient individuelles ou collectives, nécessite alors d'adopter une approche de l'action envisagée comme un processus en tension entre les savoirs mobilisables, les compétences immédiates, les habitus, les arts de faire, les désirs d'agir, etc. On parlera donc des usages des moteurs de recherche ou des téléphones portables, des usages de l'internet ou des usages des bibliothèques numériques pour désigner la façon dont on utilise le dispositif en tenant compte du cadre socio-professionnel, culturel, politique, économique... Les usages des dispositifs techniques s'inscrivent en ce sens dans différents contextes, professionnel, privé, familial... À l'inverse, nous parlerons de pratiques pour désigner les études qui sont centrées sur l'humain (individuel ou collectif) et qui analyse ses modalités d'action (ou d'inaction), ses représentations, ses attitudes » (Chaudiron Ihadjadène 2010¹⁴).

En dernier lieu, nous centrer sur les pratiques proprement informationnelles de l'internet par les adolescents, et par là même contribuer à les caractériser, cela renvoie donc à la notion de « *rapport au savoir* », dans ses acceptions à la fois individuelles et symboliques. En effet, les enquêtes sont nombreuses du côté des pratiques estudiantines de recherche, sur lesquelles se polarise l'attention des chercheurs, enseignants et bibliothécaires, car elles représentent justement un facteur important pour la réussite des cursus et l'intégration dans la vie intellectuelle universitaire. Ces enquêtes illustrent l'utilisation systématique de quelques outils très représentés sur le *Web* malgré une méconnaissance de leur fonctionnement et de leur logique interne, la relative méconnaissance des ressources documentaires spécialisées... Elles sont pour la plupart effectuées dans un but de définition ou de réajustement des programmes de formation et révèlent par là même le souci prégnant des acteurs de l'enseignement supérieur quant au « *métier d'étudiant* » (Coulon 1997¹⁵). Un tel positionnement ne nous semble pas réservé aux étudiants ou aux chercheurs. La définition d'une culture informationnelle possible pour les jeunes y compris et surtout d'âge scolaire, ne saurait reposer uniquement sur ni sur l'informalité du quotidien ni sur l'expérience individuelle, aussi riche soit-elle. Ce point sera donc la troisième et dernière étape de ce chapitre, faisant suite à l'instauration d'un cadre général d'appréhension de l'internet et du *Web* dans la perspective globale des supports d'information et au principe constitutif, éminemment social, du rapport à l'information.

¹⁴ CHAUDIRON, Stéphane ; IHADJADENE, Madjid. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, n°35, 2010

¹⁵ COULON, Alain. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997

1.1. Perspective globale des dispositifs¹⁶ d'information

1.1.1 Les usages juvéniles de l'internet : les différentes pratiques

« La société de l'information prend aussi corps dans des dispositifs informationnels ouverts, inscrits durablement dans des lieux que nous traversons quotidiennement. (...) L'équipement des lieux publics est en fait extrêmement hétérogène et les outils qui le constituent relèvent de domaines très différents. Ils composent une écologie informationnelle complexe où la place et le rôle de chaque type de dispositif ne sont jamais complètement stabilisés et où les équilibres sont toujours fragiles », suivant les mots de Jérôme Denis et David Pontille, ici associés à l'étude de la signalétique du métro parisien, l'internet s'inscrit dans un paysage médiatique général et participe grandement de cette « écologie informationnelle complexe » (Denis Pontille 2009¹⁷). Si nous ne saurions réduire, bien sûr, les pratiques informationnelles des personnes à la seule utilisation de cette technologie, nous centrons pourtant notre étude sur les usages, informationnels, du *Web* par un groupe d'adolescents. Au regard des données chiffrées existantes, nous pouvons retenir en effet une nette prédominance de l'internet dans les pratiques médiatiques et informationnelles des jeunes (Harcourt 2010¹⁸). Cette tendance est d'autant plus criante que nombre de médias ou de sources antérieurs au *Web* ont totalement ou partiellement migré vers le support en ligne. C'est par exemple nettement le cas pour l'offre télévisuelle et radiophonique et toute analyse des pratiques informationnelles des personnes, quel que soit leur âge par ailleurs, doit prendre cet élément en compte. Ainsi peut-on signaler l'audience importante de sites proposant de la rediffusion de contenus télévisuels (« télévision de rattrapage » ou « catch up TV ») largement consultés par les plus jeunes, tels que *M6replay.fr* par exemple, ou le succès

¹⁶ « (...) j'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modérer, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants. Pas seulement les prisons donc, les asiles, le panopticon, les écoles, la confession, les usines, les disciplines les mesures juridiques, dont l'articulation est en un sens évidente, mais aussi, le stylo, l'écriture, la littérature, la philosophie, l'agriculture, la cigarette, la navigation, les ordinateurs, les téléphones portables et pourquoi pas, le langage lui-même, peut-être le plus ancien dispositif dans lequel, plusieurs milliers d'années déjà, un primate, (...) eut l'inconscience de se faire prendre »

AGAMBEN, Giorgio *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot & Rivages, 2007 (Petite bibliothèque)

¹⁷ DENIS, Jérôme ; PONTILLE, David. L'écologie informationnelle des lieux publics. Le cas de la signalétique du métro. LICOPPE, Christian (dir). *L'évolution des cultures numériques, de la mutation du lien social à l'organisation du travail*. Ed. FYP, Paris, 2009

¹⁸ « La recherche est la première activité des jeunes et de l'ensemble de la population internautes. Les jeunes entre 11 et 24 ans sont cependant plus nombreux que la moyenne des internautes à chercher sur la Toile. Ainsi 95,7 % des jeunes ont utilisé les moteurs de recherche au cours du deuxième trimestre 2010, contre 93,5 % de l'ensemble de la population internautes. (...) Les adolescents entre 12 et 17 ans passent en moyenne 16 heures sur Internet chaque semaine, contre 14 heures devant la télévision. Avec les cadres, et contrairement à l'ensemble de la population, aux ouvriers et aux seniors, ils sont la seule catégorie à consacrer plus de temps à Internet qu'à la télévision. (...) Les jeunes entre 12 et 17 ans détiennent le taux d'équipement en ordinateurs le plus élevé, à 96 %, devant les 18-24 ans (89 %), les 25-39 ans (92 %), les 40-59 ans (82 %), les 60-69 ans (61 %) et les 70 ans et plus (28 %). (...) La tendance générale d'une plus grande utilisation d'Internet à domicile, avec un taux de pénétration de 71 % contre 67 % il y a un an, est accentuée chez les jeunes. Plus de la moitié des foyers abritant un adolescent sont multi-équipés en informatique (55 %), contre 27 % pour la moyenne des familles en France. Le taux de connexion à domicile a augmenté de 10 points pour les 12-17 ans entre 2009 et 2010 (...) Les jeunes se distinguent enfin du reste de la population par leur adoption très rapide du mobile comme d'un outil pour surfer sur la Toile. »

HARCOURT, Pierre (d). Internet et les jeunes. Les usages Internet des jeunes. *Journal du Net*, Publié le 14/12/2010 <http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/usages-internet-des-jeunes/>

grandissant du *podcasting* radiophonique. Cela dit, anticipant sur la lecture des différentes observations, d'ordre scientifique et statistique, qui les ont concernées (chapitre 5), nous constatons que les pratiques connectées des jeunes peuvent être dissociées en pratiques de communication, pratiques de jeux et pratiques d'information. Ce découpage n'a de valeur qu'essentiellement théorique, ne recouvrant pas l'enchâssement des usages qui constituent la réalité vécue du rapport des personnes aux technologies de l'information et de la communication en général, à l'internet en particulier... Cependant, et afin donc de brosser de façon générique le portrait des pratiques internautes juvéniles, il nous est ainsi possible de distinguer ces trois grandes familles d'usages. En premier lieu, les pratiques communicationnelles et socialisantes englobent les *blogs*, les messageries instantanées, le *Chat*, et les réseaux sociaux, et ont été jusqu'alors objets de beaucoup d'attention. Les études, principalement sociologiques, qui ont porté sur ces pratiques les désignent comme essentiellement basées sur le partage de contenus surtout visuels et audiovisuels (photos, diaporama...), sur la formulation de commentaires ou d'appréciations sur ces contenus. Y prime ainsi avant tout l'adhésion réalisée au groupe des pairs. Les adultes sont également concernés par ces usages mais privilégient le contenu de la communication d'où par exemple le recours majoritaire pour eux, personnel comme professionnel, aux messageries électroniques asynchrones. Dominique Cardon et Hélène Delaunay-Teterel emploient l'expression de « *sociabilité digitale* » afin de précisément désigner l'adéquation entre les outils de communication en ligne et les besoins relationnels des adolescents. Ils précisent, citant les travaux de Céline Metton : « *Si, en effet, le blog est incontestablement un outil de publication offrant aux personnes des formats originaux de mise en récit de leur identité personnelle, il est aussi et surtout – c'est en tout cas l'hypothèse que nous souhaitons étayer dans cet article – un outil de communication permettant des modalités variées et originales de mises en contact. (...) Mais c'est surtout pour les adolescents que le blog est apparu comme un système d'échange extrêmement rapproché avec les amis, qui se couple à la vie au lycée, aux conversations téléphoniques et à l'IM. (...) La multiplicité des échanges qui se déroule dans les commentaires sous certains posts nourrit l'« entre soi » adolescent, « ce régime de liens quasi continus et parfois ritualisés, [dans lequel] le fait de rester en contact prime tout autant que le contenu des échanges* » (Cardon Delaunay-Teterel 2006¹⁹). Les pratiques communicationnelles des adolescents remplissent des fonctions de socialisation et de construction de soi. Ces mécanismes psychologiques et sociaux qui fondent l'appellation de cette période de la vie que l'on nomme « adolescence » ne sont pas nouveaux. Les outils et supports techniques basés sur la numérisation des données auxquels s'adressent les

¹⁹ CARDON, Dominique ; DELAUNAY-TETEREL, Hélène. La production de soi comme technique relationnelle : Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, vol 4, n°138, 2006
Citée : METTON, Céline. Les usages de l'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile, *Réseaux*, vol.1, n° 123, 2004

adolescents d'aujourd'hui posent par contre un certain nombre de questions inédites.

En deuxième lieu et très étroitement liées aux fonctions socialisantes des outils de communication précédemment évoqués et aux principes des communautés, nous pouvons identifier les pratiques des jeux en ligne qui nécessitent une connexion active à un réseau. Ces jeux massivement multijoueurs (MMORPG : « *Massively Multiplayer Role-Playing Games* ») pouvant donc relier simultanément un très grand nombre de joueurs, sont accessibles *via* les protocoles de l'internet mais également *via* les consoles, téléphones portables ou réseaux P2P.

Au vu des données chiffrées fournies par les enquêtes générales faisant référence à ce jour que sont *Médiappro* (Bevort Bréda 2001²⁰, 2006²¹), *Les jeunes et internet* (Piette et al 2007²²) et, plus près de nous, l'enquête menée par l'association lyonnaise Fréquence écoles (Kredens Fontar 2010²³) ou l'enquête Benchmark de décembre 2010 basée sur des chiffres récoltés par le Credoc et par Médiamétrie (Harcourt 2010²⁴), un dernier pan des pratiques connectées des jeunes est susceptible d'être dégagé, constitué donc par leurs pratiques d'information. Est concerné ici le recours des personnes aux moteurs de recherche ou directement aux sites *Web*, en simple termes d'« audience » mais également, et c'est ce qui nous intéresse, afin de consulter voire recueillir des éléments d'information d'ordre personnel, scolaire, utilitaire ou commercial, de l'ordre du divertissement ou de la curiosité, et de les réinvestir éventuellement de différentes façons dans une action, une prise de décision ou une forme de « *redocumentarisation* » (Tabary Bolka 2008²⁵, 2009²⁶). Les pratiques informationnelles incluent donc la détermination d'un besoin ou d'une motivation pour enclencher un processus d'interrogation d'un outil de recherche ou la consultation d'un site *Web*, le processus d'interrogation, de recherche et de lecture relatif, ainsi

²⁰ BEVORT, Evelyne ; BRED, Isabelle. *Les jeunes et internet représentations, usages et appropriations*. Paris : CLEMI, 2001
<http://www.cleml.org/fr/publications/publicationsoutils-d-analyse-et-de-reflexion>

²¹ BEVORT, Evelyne ; BRED, Isabelle. *Médiappro : Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*. Paris : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI), 2006
http://www.cleml.org/fichier/plug_download/7449/download_fichier_fr_mediappro_light.pdf

²² PIETTE, Jacques ; PONS, Christian-Marie ; GIROUX, Luc. *Les jeunes et Internet 2006 : Appropriation des nouvelles technologies. Rapport final de l'enquête*. QUEBEC, Ministère de la Culture et des Communications : Mars 2007

²³ KREDENS, Elodie ; FONTAR, Barbara. *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers : Une enquête sociologique menée par Fréquence écoles, association d'éducation aux médias, et financée par la Fondation pour l'Enfance*. Lyon, Paris : Fréquence Ecoles, Fondation pour l'Enfance, 2010
<http://www.frequence-ecoles.org/accueil:nos-actions:la-recherche>

²⁴ « La recherche est la première activité des jeunes et de l'ensemble de la population internet. (...) La vidéo arrive en troisième position, avec 80 % d'utilisateurs parmi les jeunes, loin devant les 54 % d'utilisateurs sur la totalité des internautes ».

HARCOURT, Pierre (d'). Internet et les jeunes. Les usages Internet des jeunes. *Journal du Net*, Publié le 14/12/2010
<http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/usages-internet-des-jeunes/>

²⁵ TABARY-BOLKA, Laure. Pratiques amateurs mimétiques de classement et d'indexation des images de la « culture fan » dans le Web 2.0. In BROUDOUX, Evelyne ; CHARTRON, Ghislaine. *Traitement et pratiques documentaires : vers un changement de paradigme ?* Actes de la deuxième conférence Document numérique et société. Paris, ADBS Éd., 2008

²⁶ TABARY-BOLKA, Laure. Culture adolescente *vs* culture informationnelle : L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet. *Les Cahiers du numérique*, vol.5, n°3, 2009

que les activités d'ordre cognitif de traitement de l'information (par exemple : évaluer l'information trouvée, l'utiliser, la stocker, la diffuser ou la rejeter).

1.1.2 Pratiques et culture numériques

• Des pratiques numériques à la « culture numérique » des jeunes

Ce que l'on appelle « pratiques numériques des jeunes » est formé par l'ensemble de ces trois grandes familles d'usages connectés, ensuite, selon les individus ou les circonstances, le dosage sera différent pour chacun des trois domaines. Ainsi, les pratiques d'information quotidiennes des adolescents sur le Net sont un aspect bien particulier du territoire plus vaste que composent leurs « pratiques numériques ». A ce titre nous faut-il noter que les pratiques connectées des jeunes se trouvent régulièrement affiliées au numérique, et plus encore que de « pratiques », il est question de la « culture numérique » dont les pratiques des jeunes offriraient un reflet saisissant. Renvoyons, entre autres, à l'ouvrage de Pascal Lardellier *Le pouce et la souris : Enquête sur la culture numérique des ados* publié en 2006²⁷ et constituant une des sommes générales sur le thème des pratiques adolescentes des TICs, ou au numéro 21 de la revue *Médiamorphoses*²⁸, qui, consacré aux pratiques de remix et de publication de contenus en ligne, accorde une large place aux expressions juvéniles. De même, l'association Lecture jeunesse²⁹ intitule la journée d'étude et le numéro de la revue *Lecture jeune*³⁰ consacré à son compte rendu : *Culture numérique : Nouveaux espaces d'expression et de création adolescentes*. L'appellation « culture numérique » comme se référant surtout aux *usages* du numérique des plus jeunes est visible entre autres au travers de ces trois exemples représentatifs. Nous notons qu'elle y désigne d'abord les « pratiques culturelles numériques des jeunes ».

Nous repérons ce thème comme également très prégnant dans les orientations de politique publique, concernant les institutions éducatives en particulier. Le recours à cette expression est lié alors à l'évocation de changements globaux relatifs à l'utilisation socialement et économiquement étendue des technologies de l'information et de la communication. De ce point de vue, c'est en vertu des phénomènes de délocalisation et de désynchronisation de l'information au principe de la « société de l'information »³¹ qu'une nouvelle caractérisation s'impose à la culture dite

²⁷ LARDELLIER, Pascal. *Le pouce et la souris : Enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard, 2006

²⁸ ALLARD, Laurence ; BLONDEAU, Olivier ; RHEINGOLD, Howard ; JENKINS, Henry. 2.0 ? : Culture numérique, cultures expressives. *MédiaMorphoses*, n°21. Paris : Armand Colin, septembre 2007

²⁹ <http://www.lecturejeunesse.com/index1024.php?page=qui>

³⁰ Culture numérique. Nouveaux espaces d'expression et de création adolescentes. *Lecture Jeune*, n°133, Mars 2010

³¹ « Dans le cadre du Sommet mondial de la société de l'information - SMSI -, deux termes occupent le devant de la scène : la société de l'information, et la société de la connaissance, chacun avec ses variantes respectives. Bien que l'emploi du premier se soit alors imposé, il y a eu désaccord dès le début et aucun des deux n'a pu être l'objet d'un consensus. (...) Durant la dernière décennie, l'expression « société de l'information » a sans doute été consacrée comme terme hégémonique et ce, non pas nécessairement parce qu'elle exprime une clarté

« numérique » largement représentée par les jeunes et que des propositions éducatives fortes sont portées. Ainsi peut-on citer la mise en œuvre au début des années 2000 de dispositifs de certification aux différents niveaux de l'institution scolaire : *Brevet informatique et internet* (B2I³²), *Certificat informatique et internet* (C2I³³). Ainsi peut-on également faire état de l'orientation des plus récentes dispositions prises par l'état en vue de remédier aux difficultés scolaires et pédagogiques par l'adaptation de l'offre éducative aux avancées sociétales supposées : « *Les technologies de l'information et de la communication (Tic) sont désormais omniprésentes dans notre quotidien. Elles permettent une plus grande circulation de l'information et de la connaissance, et l'accélération de la recherche, notamment scientifique et médicale. Les entreprises y gagnent également en réactivité et en compétitivité. Et le commerce en est totalement bouleversé, notamment avec l'essor d'Internet. (...) L'école peut-elle se tenir à l'écart de la révolution numérique qui progressivement transforme nos sociétés ? D'autant que nos enfants grandissent déjà depuis longtemps dans un environnement fortement impacté par le numérique...* » (Fourgous 2009³⁴) ; « *L'usage des outils numériques, en classe et en dehors de la classe, apporte une hausse de l'attention des élèves et constitue un atout dans la lutte contre l'échec scolaire. (...) A l'heure où les outils numériques sont omniprésents dans la société, dans les relations sociales et dans le monde de l'entreprise, l'acquisition des compétences numériques est déterminante pour une future insertion sociale et professionnelle réussie* » (MEN 2010³⁵). Or nous pouvons nous interroger sur cette assimilation parfois rapide de la somme des usages juvéniles des technologies de l'information et de la communication à l'expression de « culture numérique », expression d'une certaine façon paradoxale : « *« Culture numérique » ? Cette formule semble si évidente ! Et pourtant, pour d'aucuns parler de culture numérique est un oxymore. Comment articuler culture et nombre ? Comment le nombre peut-il faire culture, être culture ? (...) Qui plus est, comment parler d'une*

théorique mais en raison du « baptême » qu'elle a reçu dans les politiques officielles des pays développés en plus du couronnement qu'a représenté un Sommet mondial organisé en son honneur. L'apparition de ce terme remonte cependant aux décennies antérieures. En 1973, le sociologue étatsunien Daniel Bell a introduit la notion de société de l'information dans son livre intitulé *Vers la société post-industrielle*, où il avance que celle-ci sera axée sur la connaissance théorique et où il considère que les services fondés sur la connaissance devront devenir la structure centrale de la nouvelle économie et d'une société s'appuyant sur l'information, dans laquelle les idéologies seraient superflues. (...) La notion de société de la connaissance (*knowledge society*), apparue vers la fin des années 1990, est utilisée en particulier dans les milieux universitaires, comme une alternative jugée préférable par certains à la notion de « société de l'information ». L'UNESCO notamment a adopté le terme « société de la connaissance » ou sa variante, « sociétés du savoir », dans le cadre de ses politiques institutionnelles. Elle a développé une réflexion sur ce thème pour tenter d'introduire une conception plus complète, qui ne soit pas seulement liée à la dimension économique »

BURCH, Sally. Société de l'information/Société de la connaissance. In AMBROSI, Alain ; PIMENTA, Daniel. *Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information*. Caen : C & F Éditions, 2005 <http://vecam.org/article516.html>

³² <http://www.education.gouv.fr/cid2553/le-brevet-informatique-et-internet-b2i.html>

³³ http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/rubrique-bo.html?cid_bo=54844

³⁴ *Réussir l'école numérique* : Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique. Assemblée Nationale, 2009

³⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE. *Plan de développement des usages du numérique à l'école*. Dossier de presse du Jeudi 25 novembre 2010 http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf

« culture numérique » quand sous ce vocable on range des choses hétéroclites comme un procédé d'enregistrement et de restitution du son ou de l'image, ou des appareils qui bénéficient de ce procédé (caméra, téléphone, lecteur de disques, etc.), ou des biens culturels produits par ce procédé (disques, sites web), ou des œuvres tirant parti des nouvelles fonctionnalités permises par ce procédé et ces appareils » (Génin 2004³⁶). Ainsi lorsqu'il est question de « pratiques numériques », au même titre donc que lorsqu'il est fait mention de « pratiques culturelles », il est référé bien sûr aux personnes, à leurs motivations, envies, besoins, ... qui sont au principe de ces usages mais également aux outils qui permettent l'usage et aux contenus qui en sont les objets. S'instaure ici une relation ponctuelle entre une demande et une offre. Mais, lorsqu'il est question de « culture », et donc également de « culture numérique », c'est le rapport personnel et collectif à ces outils et contenus qui est regardé et non plus seulement les produits culturels, médiatiques, informationnels consommés. Ce qui importe là c'est la nature de la relation qui s'instaure et les éléments de communauté qui permettent de l'identifier et de l'analyser, et non pas seulement une somme d'usages. Nous trouvons l'expression de cette définition à la fois territoriale et anthropologique de la culture dans la définition suivante proposée par l'UNESCO : « Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. (...) la culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. C'est elle qui fait de nous des êtres spécifiquement humains, rationnels, critiques et éthiquement engagés. C'est par elle que nous discernons des valeurs et effectuons des choix » (UNESCO 1982³⁷). Relevons ici la dimension cruciale du choix, personnel ou collectif, dimension sur laquelle se portent les réflexions sociologiques sur la culture et les pratiques culturelles. Dans l'expression « culture numérique », qui est donc régulièrement associée à la jeunesse et à la modernité, nous assistons ainsi à une requalification du mot culture lorsque lui est associé l'adjectif numérique, en ce sens que le numérique fait « quelque chose à la culture » et que par là même elle doit être repensée.

• Y-a-t'il vraiment une « culture numérique » ?

Les interrogations quant à la possibilité de penser en soi cette « culture numérique », adossées aux usages des technologies actuelles de l'information et de la communication, fait schématiquement suite aux réflexions sur les modalités concrètes pour les individus de pratiquer la micro-informatique et ce faisant de s'approprier une « culture technique ». S'appuyant sur la notion

³⁶ GENIN, Christophe. « Culture numérique » : une contradiction dans les termes ? *Digital culture & heritage, Patrimoine & culture numérique*, Berlin ICHIM 2004 Session 09: Digital Culture, Digital Art. Toronto : Archives & Museum Informatics Europe, 2004 http://www.archimuse.com/publishing/ichim04/0461_Genin.pdf

³⁷ UNESCO de la culture, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. *Conférence mondiale sur les politiques culturelles* : Mexico City, 26 juillet, 6 août 1982 http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf

d'artefact cognitif (Norman 1993³⁸), Serge Proulx remarque ainsi : « *Alors qu'au début des années quatre-vingt, l'on pouvait prétendre qu'une appropriation adéquate de la micro-informatique supposait la maîtrise d'un minimum de langage de programmation – ce qui représentait alors le plus haut niveau d'appropriation pour un non-professionnel de l'informatique– l'on peut supposer aujourd'hui qu'un usager tout à fait en maîtrise de l'environnement logiciel pourrait faire l'économie de l'apprentissage de la programmation. C'est en tout cas l'expression d'une prise de position possible dans les controverses entourant l'identification du minimum de compétences requises pour circuler avec facilité dans l'univers numérique. (...) Ce qui ne veut pas dire que la maîtrise de l'environnement logiciel n'est pas problématique en soi : l'apprentissage du mode opératoire de l'artefact cognitif est, en effet, une étape très importante du processus d'appropriation (étape où se forment et se transforment les représentations mentales que les pratiquants se font des objets techniques). Pour saisir cette évolution de l'architecture des objets techniques, on pourrait faire le parallèle avec l'automobile : la maîtrise de la conduite d'une auto est aujourd'hui complètement indépendante de la connaissance de la mécanique automobile* » (Proulx 2002³⁹). Cela revient à dire en termes simples : « est-ce que faire suffit ? », alors qu'il n'est même pas forcément question de savoir faire... Qui plus est, la difficulté de saisir ce que recouvre exactement et concrètement cette expression de « culture numérique » repose principalement sur l'évanescence et la plasticité inhérente aux processus technologiques qui la rendent possible mais qui en masquent les rouages concrets. L'adjectif « numérique » renvoie ainsi, premièrement, au processus de numérisation de l'information : une information numérique ou numérisée (*digital*) « est une information ayant été quantifiée et échantillonnée, par opposition à une information dite « analogique » qui est une information « brute », a priori non quantifiée ni échantillonnée, ou bien pouvant être perçue comme "quantifiée et échantillonnée à l'infini" » nous apprend à ce propos l'encyclopédie collaborative *Wikipédia*. Faisant historiquement et schématiquement suite aux procédés d'inscription de la mémoire humaine que sont l'écriture, et plus près de nous en termes de « *reproductibilité technique* »⁴⁰, l'imprimerie, la photographie, la phonographie, le cinéma, les modes de diffusion audiovisuels, cette « *représentation par nombres* » de l'information est aujourd'hui appliquée à tous les contenus possibles, textes, photos, vidéos, sons et même objets, voire personnes au travers du thème émergent de l'« identité » ou de la « présence » numériques.

Pour ce qui regarde justement la réalité et la gestion de nos existences en ligne, la numérisation des données personnelles et leur circulation posent un certain nombre de questions documentaires, juridiques, sociales, philosophiques... Ainsi lorsqu'on parle d'« identité numérique », la qualification prime sur la chose et la redéfinit, ce qui fait écrire à Louise Merzeau :

³⁸ NORMAN, Donald. Les artefacts cognitifs, *Raisons Pratiques*, n°4, 1993

³⁹ PROULX, Serge. Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une « société du savoir ». *Annales des télécommunications*, vol.57, n°3-4, 2002

⁴⁰ BENJAMIN, Walter. *L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique (1935)*. Paris : Allia, 2003

« Car l'information n'est pas cette chose à part, qui précède ou résulte du traitement, mais le processus même de la mise en trace – dans lequel nous sommes à la fois acteurs et agis. (...) La matière première de notre identité ne consiste plus en postures, mais en indices infinitésimaux, furtifs, involontaires et insignifiants. (...) On mesure encore mal ce qu'implique cette redéfinition de l'individu comme collection de traces. Beaucoup pensent que ces inscriptions sont comparables aux signes que la culture a depuis toujours stockés. Mais la numérisation n'a pas simplement converti les données d'un code dans un autre : elle a suspendu la possibilité de changer de code (ou d'en sortir), nous interdisant de penser notre identité comme intériorité ou antériorité. En leur temps, structuralisme et psychanalyse ont montré que nous étions parlés par la langue. La science du Web nous apprend aujourd'hui que la Toile nous indexe. L'information produite et l'instance qui la produit sont désormais plus que dépendantes : elles sont de même nature » (Merzeau 2010⁴¹). De la même façon, la notion de « bibliothèque numérique », en tant que collection de documents numériques ou numérisés accessibles à distance *via* les protocoles de l'internet, et en deçà même du débat d'ordre géopolitique qui s'instaure face à des initiatives privées telles que *Google books*⁴², augure de questionnements bibliothéconomiques tout à fait inédits en termes de définitions et de « dispersion » des contenus, en termes de conservation, de politique d'accès et de droits... Si nous définissons donc très simplement et dans une perspective anthropologique la culture ou le phénomène culturel comme ce qui est un rapport au monde typiquement humain, non pas opposé à la nature mais spécifique, il nous est permis de nous poser la question des rapports entre culture et culture numérique. Pourquoi a-t-il ainsi semblé nécessaire de requalifier la culture au vu des évolutions technologiques récentes, nouvelles formes d'externalisation de la mémoire, qui permettent traitement, stockage et partage de données ? La « culture numérique », et donc à travers elle les pratiques numériques qui sont la culture incarnée et en actes, entre autres celles des plus jeunes, a-t-elle une existence en tant que telle ou est-elle soluble dans les définitions nombreuses et préalables de la culture d'avant l'informatique et d'avant le *Web* ?

Replaçant la strate de la numérisation dans l'histoire générale des supports culturels et des techniques de mémorisation, de transmission, de partage de la mémoire et des valeurs d'un peuple, certains auteurs fondent cette numérisation dans l'acceptation globale de ce qui fait la culture : « La culture numérique est un élément de la culture prise dans son ensemble ; elle constitue une nouvelle partie de la diversité culturelle dans laquelle nous vivons mais elle n'est pas la culture qui va remplacer toutes les autres. La culture numérique renvoie davantage à une caractéristique propre à l'évolution de l'ensemble des cultures,

⁴¹ MERZEAU, Louise. La présence, plutôt que l'identité. *Documentaliste Sciences de l'Information*, vol.47, n°1, février 2010

⁴² <http://books.google.fr/>

considérées au sens de la définition de Mexico évoquée supra (UNESCO, 1982⁴³), c'est-à-dire un élément de plus en plus prégnant de notre environnement et par rapport auquel les cultures des différents groupes sociaux se positionnent et évoluent » (Devauchelle et al. 2009). La question fondamentale qui se pose ici est donc bien celle de l'existence possible et en tant que telle de la « culture numérique » comme culture et il faut alors aller chercher du côté de la culture en évacuant le seul aspect technique de la numérisation. La balance peut alors pencher un peu trop fortement du côté de la culture et évacuer le rôle des avancées technologiques. Ainsi la culture numérique ne semble pas totalement soluble dans la culture « tout court », selon l'acception non plus seulement anthropologique mais également du point de vue des enjeux posés par la pensée sociologique autour de la notion d'*habitus* (Durkheim 1938⁴⁴ ; Bourdieu 1980⁴⁵). La numérisation des contenus et les usages afférents s'enchaînent en effet dans les dispositifs pré existants d'externalisation de la mémoire en même temps qu'elle oblige à en repenser les modalités et les enjeux. Défendant une appréhension politique des technologies de la mémoire, Bernard Stiegler écrit-il ainsi au début des années 90 que : « *La technologie littérale a des caractéristiques bien différentes des technologies analogiques et numériques. En particulier, elle suppose que le destinataire d'un énoncé littéral dispose d'une compétence de lecture et d'écriture. De ce point de vue, il est lui-même un appareil, il est "appareillé" : il accède de lui-même au contenu d'un enregistrement littéral à condition d'avoir passé de nombreuses années à instrumentaliser et en quelque sorte à machiner le fonctionnement de sa mémoire, s'étant lui-même et pour lui-même transformé en une sorte d'instrument de lecture. Au contraire, avec les technologies analogiques et numériques, les fonctions d'encodage et de décodage sont déléguées à des machines. Autrement dit, dans la technologie littérale, le destinataire d'un énoncé est aussi l'encodeur de cet énoncé, et le destinataire en est le décodeur. (...) Il est nécessaire d'analyser le saut que fait l'écriture de la mémoire lorsqu'elle devient alphabétique. Il est tout aussi indispensable de ne pas simplement l'opposer aux dispositifs d'engrammage qui la précèdent (...)* » (Stiegler 1991⁴⁶). Bruno Devauchelle, Hervé Platteaux et Jean François Cerisier⁴⁷ poursuivent leur entreprise de délimitation de la culture numérique en citant le rapport mondial de l'UNESCO *Vers les sociétés du savoir*, publié en 2005 qui proclame

⁴³ « Ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances »

UNESCO, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, *Conférence mondiale sur les politiques culturelles* Mexico City, 1982.

⁴⁴ DURKHEIM, Emile (1938). *L'évolution pédagogique en France : Cours pour les candidats à l'Agrégation dispensé en 1904-1905*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999 (Quadrige)

⁴⁵ « L'*habitus*, système de disposition acquises par l'apprentissage implicite ou explicite qui fonctionne comme un système de schémas générateurs, est générateur de stratégies qui peuvent être objectivement conformes aux intérêts objectifs de leurs auteurs sans en avoir été expressément conçues à cette fin. » BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris : Les Editions de Minuit, 1980 (Le sens commun)

⁴⁶ STIEGLER Bernard. *Machines à lire. La bibliothèque*. Paris : Autrement, avril 1991 (Série Mutations, n°121)

⁴⁷ DEVAUCHELLE, Bruno ; PLATTEAUX, Hervé ; CERISIER, Jean François. *Culture informationnelle, culture numérique, tensions et relations : Le cas des référentiels C2i niveau 2. Les Cahiers du numérique*, vol.5, n°3, 2009

effectivement qu' « *il existe une culture propre à la Toile, qui se construit par un processus de distribution où tous les acteurs ont un rôle à jouer, ne serait-ce que par **les choix et les tris** auxquels ils procèdent entre toutes les sources d'information disponibles, contribuant à une circulation créative continue d'informations et de savoirs dont aucun individu ou aucune institution n'a l'initiative. (...) En effet, la Toile se caractérise par une extrême rapidité des flux de données et une rapide obsolescence de ses supports (...)* » (UNESCO, 2005⁴⁸) (nous soulignons). Ce qui apparaît ici au cœur de cette circonscription de la culture numérique comprise comme culture en tant que telle ce n'est pas seulement le processus de numérisation qui la fonde mais effectivement la place centrale qui y est attribuée à l'acteur social. Si la culture est l'expression d'une certaine vision du monde, un « être au monde » proprement humain et qui en tant que tel se décline au cours des époques et aux grés des localisations, elle est basée sur un ensemble de connaissances et de valeurs, elle est en tant que telle repérable et structurée, transmissible. Ainsi les usages liés à la numérisation peuvent-ils être connus comme tels et se connaître eux-mêmes comme tels, contribuant à opérer des choix ils engagent l'« *intelligence de l'utilisateur* » (Merzeau 2010⁴⁹). Nous retrouvons également cet axe fort dans le point de vue exposé plus haut de Bernard Stiegler : « (...) *l'écriture de la mémoire est toujours la mise en œuvre d'un montage où l'on « coupe » et où l'on « colle ». Lire n'est pas seulement déchiffrer les traces, mais les dupliquer et produire avec elles de nouveaux énoncés : un acte de lecture accompli donne une écriture, et toute écriture est aussi une duplication, une citation ou un réagencement de matériau préconstitué (l'apprentissage même du langage est de cet ordre)* » (Stiegler 1991). La culture numérique ne saurait en définitive être entièrement résumée par la culture « tout court », elle s'inscrit dans une histoire faite de ruptures et de continuités. Cependant, c'est en tant que rapport au monde qu'elle nous apparaît d'essence culturelle. **« Le numérique » n'est donc pas seulement un moyen parmi d'autres par lequel s'exerce un rapport de l'homme au monde, en tant que tel il est tout à fait spécifique, et le choix individuel est au principe de sa spécificité.**

• **« Le numérique » comme environnement global**

Ce qui est englobé sous l'expression francophone de « culture numérique », pourtant très large, ne nous semble pas recouvrir totalement le terme de « *cyberculture* » utilisé par les américains du nord. Pierre Lévy a popularisé ce terme par la publication à la fin des années 90 du rapport *Cyberculture* au Conseil de l'Europe dans lequel il la définit comme « *l'ensemble des techniques (matérielles et*

⁴⁸ UNESCO. *Vers les sociétés du savoir : Rapport mondial de l'UNESCO*. Paris, Editions UNESCO, 2005 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>

⁴⁹ MERZEAU, Louise. L'intelligence de l'utilisateur. In CALDERAN, Lisette ; HIDOINE, Bernard ; MILLET, Jacques. *L'Usager numérique*. Séminaire INRIA, 27 septembre-1er octobre 2010 – Anglet. Paris : éditions de l'ADBS, 2010 (Sciences et techniques de l'information)

intellectuelles), des pratiques, des attitudes, des modes de pensée et des valeurs qui se développent conjointement à la croissance du cyberspace » (Lévy 1997⁵⁰). Il nous semble possible de raccrocher cette définition très ancrée sur la culture et l'environnement technique auquel elle s'adosse⁵¹ en la réinscrivant également dans le contexte politique, social et économique, qui apparaît dans l'acception anglophone du terme de « *cyberculture* » : « *Cyberculture is the culture that has emerged, or is emerging, from the use of computer networks for communication, entertainment and business* » (Manovich 2003⁵²). En effet, l'information est la notion centrale qui supporte le numérique et se construit par opposition aux techniques scripturales forgées sur l'idée de conservation d'un patrimoine et de formalisation d'une somme de savoirs. A ce titre elle ne saurait être comprise sans être réinscrite dans le modèle économique et temporel qui lui correspond : « *L'information est une notion récente qui apparaît au XIXe siècle avec le télégraphe. Trace plus ou moins éphémère, sa valeur est essentiellement déterminée par le temps, et c'est ainsi qu'elle se distingue radicalement du savoir et des œuvres (...) ce que l'on peut encore formuler ainsi : l'information est ce qui n'a de la valeur que parce qu'elle la perd. Moins elle est connue, plus une information est une information* » (Stiegler 1991). La culture numérique se rapporte donc à la numérisation de l'information et à la mise en réseaux des ordinateurs suivant les protocoles de l'internet qui autorise sa circulation. Le *Web*, support principal des activités informationnelles et documentaires, est à la fois englobé et distinct de ce procédé technologique, au même titre que d'autres applications telles que la messagerie instantanée (IM), la télévision par l'internet, le téléphone par l'internet... La traduction en nombre de l'information et son évolution en termes de flux peut par ailleurs conduire à la conclusion erronée que l'information s'en trouve dématérialisée. La métaphore du virtuel, en partie malheureuse, se retrouve actuellement dans l'expression d'« *informatique en nuage* » ou « *Cloud computing* » qui désigne l'externalisation croissante des données et le transfert des fonctionnalités du poste informatique localisé de l'utilisateur en direction de serveurs distants, mais répartis sur un territoire et bien réels. Or, de multiples questionnements aux implications très concrètes se posent quant à cette externalisation massive de données en plusieurs lieux : des enjeux techniques quant à la gestion de telles masses informationnelles, des questions environnementales également quant à l'énergie nécessaire au fonctionnement et à l'entretien des *data centers*, des questions géostratégiques et militaires quant à la vulnérabilité de ces silos de données, des enjeux politiques et sociaux quant à l'appartenance de données en grande partie personnelles à des firmes commerciales voire monopolistiques et à l'importance marchande

⁵⁰ LEVY, Pierre. *Cyberculture : rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet « Nouvelles technologies : coopération culturelle et communication »*. Paris : Odile Jacob ; Éd. du Conseil de l'Europe, 1997

⁵¹ Le cyberspace comme « *nouveau milieu de communication qui émerge de l'interconnexion mondiale des ordinateurs* » (Lévy 1997).

⁵² MANOVICH, Lev. *New Media From Borges to HTML*. In WARDRIP-FRUIIN, Noah ; MONTFORT, Nick (dir.). *The New Media Reader*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press, 2003

de ces gigantesques « fichiers de clients », des enjeux éducatifs bien sûr car le projet éducatif lui-même est à revoir au vu de cet éclatement des données et de cette démultiplication des sources, des enjeux artistiques et culturels encore quant à l'insertion de la propriété intellectuelle et de la gratuité créative au sein de cette économie du *remix* et du *mashup*.... Régis Debray a décliné en termes d'espace et de temps la succession et la subduction de différentes ères médiologiques, logosphère, graphosphère, vidéosphère, hypersphère... (Debray 1991⁵³). Il nous semble important de resituer ainsi les enjeux soulevés par la question de l'existence d'une « culture numérique », qui n'est pas seulement celles des jeunes, dans une perspective sociale globale, écologique diront certains à la suite de Gregory Bateson, intégrant le contexte technique mais également les relations sociales et politiques, les contenus et le statut du document, tous impliqués. Et nous parlons d'environnement « informationnel » plutôt que « médiatique » à proprement parler, puisque ces mutations sont basées sur la valeur de l'information, source de savoirs mais aussi d'actions et de décisions, et qu'elles concernent les différents supports médiatiques, tous concernés par le développement du numérique et de l'hypertexte.

1.1.3 Ce que fait « le numérique » aux pratiques informationnelles

En décembre 2010, l'argumentaire d'un appel à contribution pour la revue *Terminal*, exposait que : « *Le prétendu clivage, entre un modo antiquo (un « Web 1.0 ») et les usages numériques contemporains, inscrit les pratiques sociales médiatisées par les ordinateurs dans un méta-récit. Le Web a désormais son histoire, son évolution* ». Dans sa relativement courte mais fulgurante histoire, il est ainsi possible de distinguer plusieurs âges du *Web*. Selon Véronique Mesguich, se succèdent le « *Web des pionniers* » du début des années 90, le « *Web de documents* », entre 1996 et 2004, qui voit se développer le nombre et la diversité des sites, des bases de données en ligne, et apparaître les moteurs de recherche prenant le pas sur les annuaires, dont *Google* en 1998, le « *Web social* » enfin, et ses services permettant aux internautes une plus grande implication dans la réalisation, la description et la diffusion des contenus (Mesguich 2008⁵⁴). A l'heure de ce *Web* dit « *Web 2.0* »⁵⁵, les personnes, les données et les échanges constituent les trois pôles qui chacun interagissent les uns avec les autres. Au cours de ce schéma historique, nous percevons que l'utilisateur internaute n'est pas seulement celui qui reçoit un document et qui le lit, mais il est également celui qui va participer à son écriture, à sa description, à sa promotion ou encore aux modalités de sa réception en termes de propriété intellectuelle par exemple. Les activités individuelles, quotidiennes et contributives, sur le *Web*

⁵³ DEBRAY, Régis. *Cours de médiologie générale*. Paris : Gallimard, 1991 (Bibliothèque des idées)

⁵⁴ MESGUICH, Véronique. Où va la veille ? *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol.45, n°4, 2008

⁵⁵ O'REILLY. *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Web 2.0 Conference 2005. 30 septembre 2005 <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

d'aujourd'hui sont en constante interrelation avec les fonctions concrètes du cyberspace. L'activité de recherche d'information, au sens large, nous concerne tous aujourd'hui, professionnels de l'information et « grand public », jeunes et moins jeunes, tous à peu près pionniers ou néophytes face au « *grand avaleur* », suivant l'expression de Jacques Araszkievitz⁵⁶. La requête s'impose alors, au coeur de cet entrelacement des usages qui se crée entre préoccupations personnelles voire intimes et préoccupations scolaires ou professionnelles, entre opérations documentaires et intentions communicationnelles ou de partage. La requête soumise au moteur de recherche généraliste ou au formulaire de recherche interne à un site, est ainsi au centre du modèle économique de l'internet et totalement intégrée aux usages aussi divers soit-ils : « (...) *la contextualisation de ces publicités renforce la légitimité de leur présence au sein de la page de résultats au point de produire chez l'utilisateur une certaine confusion. Une étude menée par Pew Charitable Trusts (VISE 2006, p. 173-174) montre que 62% des utilisateurs ne différencient pas ces liens commerciaux des résultats naturels du moteur de recherche* » constate ainsi Guillaume Roussel pour ce qui est de l'affichage de liens sponsorisés en tête des listes de résultats des moteurs (Roussel 2006⁵⁷).

Car elle nous importe tout particulièrement au regard de notre objet d'étude et qu'elle est, surtout, l'une des premières visiblement touchée par les nouveaux usages sociaux de production de contenus, de lecture et d'écriture, nous proposons de nous arrêter ici un moment sur la logique documentaire, traditionnellement axée sur le traitement et la description de l'information au moyen de nomenclatures fermées. Souvent envisagées par rapport aux pratiques professionnelles et « ontologiques » de marquage de contenus (Rastier 2004⁵⁸ ; Limpens et al 2008⁵⁹), les nouvelles pratiques d'indexation sociale sont désignées par le terme de « folksonomies ». Mot valise d'origine anglaise, introduit par Thomas Vander Wal (Vander Wall 2004⁶⁰), le terme de « folksonomie » explicite l'idée d'une forme de classification (« *taxonomy* ») élaborée au quotidien par des usagers ordinaires (« *folks* ») permettant la collecte et l'organisation de données, ainsi que la description des ressources. Cette définition première s'inscrit bien dans

⁵⁶ ARASZKIEWIEZ, Jacques. Le grand A-valeur : notes sur l'énonciation de l'objectivité par Google. In SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

⁵⁷ ROUSSEL, Guillaume. Google, ou comment s'imposer comme un point de passage obligé. In CHARTRON, Ghislaine ; BROUDOUX, Évelyne (dir). *Document numérique et société*. Actes de la Conférence - Semaine du document numérique, 20-21 septembre 2006, Fribourg (Suisse). Paris : ADBS, 2006 (Sciences et techniques de l'information) http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00110306/fr/

⁵⁸ RASTIER, François. Ontologie(s). *Revue des sciences et technologies de l'information*, vol.18, n°1, 2004

⁵⁹ LIMPENS, Freddy ; GANDON, Fabien ; BUFFA, Michel. Rapprocher les ontologies et les folksonomies pour la gestion des connaissances partagées : un état de l'art. 19èmes Journées Francophones d'Ingénierie des Connaissances. Nancy, France 2008 http://hal.inria.fr/hal-00416693_v1/

⁶⁰ "I was also thinking that if you took "tax" (the work portion) of taxonomy and replaced it with something anybody could do you would get a folksonomy. I knew the etymology of this word was pulling is two parts from different core sources (Germanic and Greek), but that seemed fitting looking at the early Flickr and del.icio.us"

VANDER WAL, Thomas. Folksonomy Coinage and Definition, 2004 <http://www.vanderwal.net/folksonomy.html>

une dimension sociale et de service, l'information y étant clairement envisagée en appui d'une action : « *Folksonomy is the result of personal free tagging of information and objects (anything with a URL) for one's own retrieval. The tagging is done in a social environment (usually shared and open to others). Folksonomy is created from the act of tagging by the person consuming the information* » (Vander wall 2004). « *En même temps qu'il enrichit objectivement les ressources, le nouvel ordre documentaire révèle donc aussi l'emprise croissante d'une logique de personnalisation* » (Merzeau 2010⁶¹) : les usages folksonomiques contribuent à modifier profondément les techniques de recherche et de repérage de l'information, dans les champs professionnels comme dans la sphère des usages quotidiens, réinscrivant la découverte et la veille dans une logique de référencement social et de partage des sources au sein de communautés (*crowdsourcing*). Indissociables du fonctionnement induit par les réseaux sociaux émergents et concevables en partie comme un moyen de gérer l'incertitude face à l'explosion importante de l'information présente sur le *Web* et à la dispersion des sources, les pratiques, voire les stratégies, folksonomiques permettent de réduire le coût cognitif (procédures de localisation, tri, sélection, validation) et le temps nécessaire à une recherche sur les moteurs disponibles sur le marché, nombreux, aux résultats ne se recouvrant pas totalement, aux index et algorithmes de recherche techniquement et sémantiquement limités. Elles influencent aujourd'hui les pratiques d'indexation documentaire et de veille des professionnels eux-mêmes (Pirolli 2010⁶²), orientent les stratégies *marketing* des commerciaux, jusqu'aux préoccupations, en termes de visibilité par exemple, de l'internaute amateur⁶³. « *L'utilisation de réseaux sociaux et les parcours informationnels qu'ils engendrent modifient les modalités et les finalités d'une démarche de recherche d'information. L'internaute n'est plus amené à collecter uniquement un ensemble de documents jugés pertinents mais à constituer et organiser une sélection de noeuds, individuellement identifiés, qui peu à peu composeront un ensemble unique de sources d'information. (...) La possibilité de laisser des commentaires, de porter des appréciations qualitatives sur les contenus, d'établir des liens entre noeuds de réseaux sociaux confère à l'internaute un statut d'évaluateur et de prescripteur. Les informations et les contenus commentés, sélectionnés et approuvés peuvent être valorisés à deux niveaux : – à un niveau collectif : la popularité d'une ressource sur les réseaux sociaux contribue à sa visibilité, ce qui dans un mouvement d'entraînement favorise sa diffusion et contribue à l'accroissement de sa popularité. Ce processus itératif constitue l'un des mécanismes de base des phénomènes de « buzz » qui trouvent sur le web 2.0 un terrain particulièrement fertile. – à un niveau individuel : les commentaires, les appréciations et les activités d'un internaute*

⁶¹ MERZEAU, Louise. L'intelligence de l'utilisateur. In CALDERAN, Lisette ; HIDOINE, Bernard ; MILLET, Jacques. *L'Usager numérique*. Séminaire INRIA, 27 septembre-1er octobre 2010 – Anglet. Paris : éditions de l'ADBS, 2010 (Sciences et techniques de l'information)

⁶² PIROLLI, Fabrice. Web 2.0 et pratiques documentaires : Évolutions, tendances et perspectives. *Les Cahiers du numérique*, vol.6, n°1, 2010

⁶³ Nous pensons par exemple aux fonctionnalités offertes par les services en ligne, tels que *Flickr.com* pour le partage des photos, proposant la liste des *tags* les plus populaires sur la plate forme et agissant ainsi sur le choix des mots clés les plus plébiscités par les utilisateurs.

peuvent être observés, suivis ou surveillés par l'ensemble de la communauté » (Pirolli 2010) : ces pratiques dépassent plus encore la seule description de l'information par des mots clés choisis librement par les utilisateurs pour signaler, retrouver, partager des contenus, photographies sur *Flickr*, vidéos sur *Youtube*, *Vimeo* ou *Dailymotion*, favoris sur *Diigo*, diaporamas sur *Slideshare.net*, flux RSS et liens sur *Netribes* ou *Google Reader*, références bibliographiques sur *Zotero* ou *CiteUlike* etc... Il s'agit également de promouvoir un contenu, ce qui fait écrire à Olivier Ertzscheid sur son *blog* concernant le bouton « *like* » de Facebook : « *Le web se retourne littéralement. Ces derniers - les contenus - n'existent plus sous la forme d'un adressage, d'un lieu d'inscription, mais ils sont générés sur la base de l'agrégation de flux très temporairement stabilisés dans le temps - et non plus l'espace - d'affichage d'une architecture informationnelle elle-même entièrement générée. C'est la naissance de la souscription (sub-scribere = écriture "en-dessous") comme modalité première de l'écriture individuelle, au sein de l'écosystème des lectures industrielles* » (Ertzscheid 2010⁶⁴). Ce qui vaut ici pour un plébiscite a des conséquences culturelles et sociales importantes qu'il faut envisager dans le contexte global du fonctionnement économique sur lequel repose le déploiement de l'internet, reposant sur l'attention des usagers, sur ce que Bernard Stiegler considère comme un nouveau modèle industriel de la culture et rapproche d'une « *économie de la contribution* »⁶⁵ comme remise en cause de la distinction classique entre consommateur et producteur, entre professionnels et amateurs, en permettant aux usagers des TICs de contribuer directement à l'élaboration des contenus qu'ils consomment. Cette participation s'ancre au principe même du système (*User Generated Content*). Car dans ce modèle économique de la numérisation et de la circulation réticulaire de l'information, la notoriété au sein du réseau social fait force de loi et le « vote » en faveur d'un contenu n'a pas la même force ni la même valeur en fonction de la place et du poids du prescripteur dans son réseau social, en fonction de sa visibilité électronique... l'activité informationnelle s'inscrit dès lors dans un processus résolument social. Cependant, ces marquages de contenus, contribuant à tenter de les nommer et donc de les organiser, ne se résument pas seulement par, ni n'impliquent directement, une forme de concurrence entre une influence inédite et une autorité préexistante, entre la force de l'usage et l'efficacité des langages documentaires normalisés. Ils obligent par contre à penser de façon nouvelle l'auctorialité qui s'y engage : « (...) *l'apparition des folksonomies montre que l'on peut trouver de l'information dans une communauté étendue sans se référer à un langage d'« autorité » (...) et qui de ce fait, est susceptible d'être commun et de rassembler. (...) s'opère un déplacement de la question de l'autorité vers*

⁶⁴ ERTZSCHEID, Olivier. « Le "like" tuera le lien », *Affordance.info*, billet du 16 mai 2010. http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2010/05/le-like-tuera-le-lien.html

⁶⁵ STIEGLER, Bernard. *Le Réseau Numérique à l'Origine d'un Nouveau Modèle Industriel*. Conférence donnée pour les 40 ans de l'Institut national de recherche en informatique et en automatique (INRIA), à Lille le 10 décembre 2007 <http://interstices.info/b-stiegler>

celle de la coopération qui conduit à réinterpréter la recherche d'information à la lumière des acquis théoriques issus de l'étude des communautés de pratiques et des sciences cognitives et sociales. (...) Constatant l'efficacité de cette méthode qui permet de dépasser le clivage entre indexeur et usagers sans toutefois atteindre la précision et l'exhaustivité des classifications professionnelles, certains ont conçu des modèles hybrides d'accès à l'information » notent Majid Ihadjadène et Laurence Favier (Ihadjadène Favier 2008⁶⁶). Cette dimension peut être envisagée au travers de la notion d'« autoritativité », définissable selon les termes d'Evelyne Broudoux, auteur d'une thèse sur les pratiques littéraires autoritatives⁶⁷ *« comme une attitude consistant à produire et à rendre public des textes, à s'auto-éditer ou à publier sur le WWW, sans passer par l'assentiment d'institutions de référence référées à l'ordre imprimé. Le rôle de telles organisations est habituellement de servir d'espaces de décantation, de recyclage et de filtrage. (...) L'autoritativité est une attitude créatrice sur un territoire quadrillé par la consommation et le filtrage socio-économique ; il s'agit toujours d'une réponse unique, qu'elle soit personnelle ou collective, qui prend corps dans l'occupation d'interstices de liberté. C'est la capacité à s'approprier ou à se réapproprier sa propre vie, à créer, à prendre position à partir de soi, à se servir des institutions existantes sans être asservies par elles, à tailler son propre chemin et faire qu'il soit unique. Autoritativité ne signifie pas abandon du filtrage : de nouvelles formes de légitimation d'auteurs publiant sur le WWW se mettent en place, fonctionnant souvent par cooptation (...) »* (Broudoux 2003⁶⁸)

Cette interrelation permanente entre les personnes, leurs usages, les supports et les contenus, sont en outre relatifs à des bouleversements économiques également d'ampleur lorsque le modèle de fonctionnement basé sur le dépôt d'annonces publicitaires en fonction des contenus proposés et sollicités par les internautes eux-mêmes s'applique à la plupart des acteurs et services présents sur le *Web* aujourd'hui... Car, si l'internet apparaît à la fois comme un media fédérateur vers lequel basculent les medias préexistants que sont la radio, la télévision ou la presse écrite, il est à la fois un media d'un nouveau type, tel que précisément le moteur de recherche, augurant de pratiques inattendues. L'internet est ainsi au centre de la numérisation généralisée des contenus. Et s'il est fait mention de « culture numérique », c'est afin d'englober ces vastes changements opérés sur les contenus et les usages en matière d'écriture, de photographie, de vidéo.... En effet, si la photographie, pour prendre cet exemple emblématique, était du temps de l'argentique synonyme de rareté, voire de préciosité, de l'ordre du familial et de l'intime, la généralisation de la photographie numérique à généré une masse énorme d'images qu'il s'agit de stocker, retrouver,

⁶⁶ IHADJADENE, Majid ; FAVIER, Laurence. Langages documentaires : vers une crise de l'« autorité » ? In COUZINET, Viviane ; CHAUDIRON, Stéphane. *Sciences de la société : Organisation des connaissances à l'ère numérique*, n°75, octobre 2008

⁶⁷ BROUDOUX, Evelyne. *Outils, pratiques autoritatives du texte, constitution du champ de la littérature numérique*. Doctorat en Sciences de l'information et de la communication, obtenue à l'Université Paris 8, 2003 <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/04/70/62/PDF/tel-00006760.pdf>

⁶⁸ BROUDOUX, Evelyne. *Autoritativité, support informatique, mémoire. Hypertexte, fiction et mémoire* Séminaire de l'UQAM, Montréal, novembre 2003. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001137_v1/

partager, gérer... symptôme d'un nouveau rapport au monde et à l'instant vécu. Il est ainsi nombre de domaines de notre vie quotidienne influencés par ces techniques de numérisation : nombre de services autrefois accessibles en se déplaçant jusqu'à un guichet le sont maintenant depuis un ordinateur personnel ou un téléphone portable, des systèmes propres à l'internet se développent comme intermédiaires entre les organismes financiers et les commerçants (*Paypal, Paybox, Netpay, Google Checkout*), la réglementation juridique portant sur la propriété intellectuelle et le droit d'auteur s'est vue repensée par la création des logiciels libres et des contenus libres de droits. Le label *Créative commons*⁶⁹ permet ainsi depuis le début des années 2000 que les internautes, non seulement créent, publient et caractérisent eux-mêmes au moyen de mots clés libres leurs contenus mais décident en outre des règles juridiques de l'utilisation qui pourra en être faite. **Au sein de cet environnement social, politique et économique, la dimension informationnelle et documentaire s'avère cruciale par l'omniprésence et la valeur marchande accordée à la requête.** Cette importance fondamentale de la requête ne fait que s'accroître au vu des chemins actuels que semblent vouloir emprunter les évolutions technologiques et la révolution annoncée de « *l'internet des objets* » (ITU 2005⁷⁰) : la démultiplication des points et terminaux d'accès (mobiles, consoles de jeux...) couplée à la géolocalisation des choses et des gens, les services qui correspondent à l'endroit, engagent une appréhension à la fois territoriale et temporelle, également géopolitique, des technologies de la communication.

Si le processus technique de la numérisation est source d'« effets », autorisant le transport, la duplication, le partage, la modification des contenus, il est tout à fait indissociable des mutations sociales, culturelles et économiques qui l'accompagnent. L'internet, en tant que dispositif technique est ainsi au cœur de ces évolutions mais c'est dans une perspective plus large que doit être abordée la numérisation de la plupart des activités humaines et c'est bien en ce sens que peut être employée l'expression de « culture numérique ». Ainsi, au principe de la culture numérique, pouvons nous trouver une compréhension des techniques mises en œuvre, au niveau des contenus (document numérique) comme des infrastructures qui les portent (réseaux) : « *On ne peut comprendre la culture numérique sans la replacer dans le contexte où elle se développe, celui de la société de l'information, aujourd'hui « traditionnelle » et numérique, où la connaissance et la sensibilisation relative à l'information sont primordiales : « pas de société d'information sans culture informationnelle » (Baltz, 1998). (...) L'une des premières transformations dans nos pratiques de communication est l'universalité de la médiation et en*

⁶⁹ « L'organisation Creative Commons a été fondée en 2001 à la Stanford Law School à l'initiative du professeur de droit Lawrence Lessig » <http://fr.creativecommons.org>

⁷⁰ INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (ITU). *The Internet of Things*. Genève : Union internationale des télécommunications, 2005 http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/opb/pol/S-POI-IR.IT-2005-JPG-E.jpg

particulier de la médiation technologique, avec ses implications sur toutes les autres formes de médiation qui lient l'individu aux autres et à son environnement de façon plus générale. Nous vivons le plus souvent dans un rapport non immédiat au monde, dans un rapport médiatisé» (Devauchelle et al 2009⁷¹). Les pratiques dites numériques des jeunes, englobant donc des préoccupations communicationnelles, socialisantes, ludiques et informationnelles, sont fréquemment assimilées à l'existence d'une possible « culture numérique » des jeunes. Ce raccourci désigne le recours important des populations adolescentes aux « *écrans comme support privilégié de nos rapports à la culture* », de leurs démarches informationnelles et médiatiques actuelles pourrait-on poursuivre (Donnat 2009⁷²). En effet, cohabitent sur l'internet des pratiques culturelles et médiatiques d'avant le *Web*, du fait de la convergence des médias vers le numérique, et des pratiques typiquement liées au numérique et apparues à l'occasion de sa généralisation telles que l'adhésion au réseaux sociaux et le partage de contenus qui va avec. Cependant, si le terme de « culture numérique » est fréquemment associé aux pratiques des plus jeunes, la culture numérique englobe leurs pratiques plus qu'elle ne les définit en propre, au même titre que celles des autres générations qui leur sont contemporaines. Elle ne s'arrête pas avec l'avancée en âge et la question se pose d'une variation non **plus seulement générationnelle mais bien culturelle**, ce que donne à voir et nous aurons l'occasion d'y revenir plus largement les dernières analyses sociologiques sur les pratiques culturelles des français.

1.2 Perspective sociale du rapport à l'information

1.2.1 La médiation numérique

• Internet et le *Web* comme technologies intellectuelles

Incarnation impromptue de l'adage « *medium is message* » de McLuhan⁷³, le formulaire de recherche s'inscrit aujourd'hui comme un des supports principaux de la médiation et nous avons évoqué la place centrale de la requête dans les pratiques numériques et internautes. Marie-France Blanquet dans son ouvrage *Science de l'information et philosophie : une communauté d'interrogations* abordait la dimension philosophique de ces interrogations citant Léon Brunschvicg (Brunschvicg 1949) : « (...) la « *philosophie n'est plus aujourd'hui une tentative pour augmenter la quantité du savoir humain. Elle est une réflexion sur la qualité de ce savoir* ». (...) « *c'est par l'intermédiaire du livre, du périodique, du brevet, objets en papyrus, en papier ou en matériaux modernes, que l'homme entretient un rapport matériel avec le savoir* »

⁷¹ DEVAUCHELLE, Bruno ; PLATTEAUX, Hervé ; CERISIER, Jean François. Culture informationnelle, culture numérique, tensions et relations : Le cas des référentiels C2i niveau 2. *Les Cahiers du numérique*, vol.5, n°3, 2009

⁷² DONNAT, Olivier. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*. Paris : La Découverte ; Ministère de la culture et de la communication, 2009 (Hors collection Sciences Humaines)

⁷³ McLUHAN, Marshall. *Understanding Media : The Extension of Man (1964)*. *Pour comprendre les média : Les prolongements technologiques de l'homme*. Paris : Seuil, 1977 (Points essais)

(Blanquet 1997⁷⁴). En tant que support de mémoire, différent mais parmi d'autres, posant des questions nouvelles en particulier celle d'une apparente immédiatité qui peut se comprendre comme le juste contraire de ce que Platon reprochait à l'écriture (*Phèdre*), l'internet est alors à envisager comme « technique intellectuelle ». Cela n'exclut pas la nature protéiforme de l'information (Fondin 2006⁷⁵), à la fois connaissance et savoir pratique ou renseignement ponctuel, démarche humaniste et facteur décisionnel. Ainsi, et pour sortir de cette image justement trompeuse du « virtuel », de la « désintermédiation », finalement de cette informalité que peut nous faire ressentir la plasticité immédiate des techniques numériques, Sylvie Fayet-Scribe propose de « rendre visible ces techniques intellectuelles », ce qui « est important dans la mesure où justement elles ne semblent pas avoir d'histoire, ou si peu. Relèvent-elles alors de la mémoire et seraient-elles sans cesse réactivées par nos pratiques? Ou encore sont-elles un éternel présent? Car incorporées à nos pratiques, nous n'aurions pas conscience de leur existence? Prendre en compte leur histoire serait alors prendre des distances, et les rendre pleinement visibles » (Fayet-Scribe 1997⁷⁶). Jean-Claude Passeron évoque ce même niveau de globalité dans la prise en compte de cet aller-retour entre ruptures et continuités qui intéresse le sociologue : « Je préfère d'abord essayer de voir ce qui perdure et, comme Hoggart, ce qui permet de comprendre, dans le présent, les formes qui subsistent et les attitudes qui réinterprètent, à partir de ressorts des cultures passées, la nouvelle forme de consommation et de sociabilité. (...) À un certain seuil, il faut faire aussi une histoire des choses qui changent, par exemple dans la sexualité ou les mœurs, tout en se gardant de la tentation de crier aussitôt à une mutation telle que tous les problèmes changeraient en même temps non seulement d'échelle mais aussi de nature dans l'histoire de la culture » (Passeron 2002⁷⁷).

La notion de « technologie intellectuelle » se trouve explicitée par les travaux de Pascal Robert renvoyant à trois auteurs dont sa propre conception se fait l'héritière : la perspective centrée sur l'informatique et sa capacité à appréhender la complexité des sociétés post industrielles du sociologue Daniel Bell ; la perspective anthropologique de Jacques Goody préoccupé de « cet outil fondamental que constitue l'écriture » au fondement d'un rapport au monde spécifique ; le retour aux dispositifs informatiques et procédés hypertextuels proposé par le philosophe Pierre Lévy, enfin. Pascal Robert rappelle préalablement que « l'intelligence ne s'est jamais construite sans support technique »

⁷⁴ BLANQUET, Marie-France. *Science de l'information et philosophie : une communauté d'interrogations*. Paris : ADBS éditions, 1997

Cité : BRUNSCHVIG, Léon. *La philosophie de l'esprit : Seize leçons professées à la Sorbonne (1921-1922)*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1949 (Philosophie de la matière)

⁷⁵ FONDIN, Hubert. La science de l'information ou le poids de l'histoire. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, GRESEC Grenoble, 2005 http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2005/Fondin/index.php

⁷⁶ FAYET-SCRIBE, Sylvie. Chronologie des supports, des dispositifs spatiaux, des outils de repérage de l'information. *Solaris*. n°4, décembre 1997. http://biblio-fr.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d04/4fayet_0intro.html

⁷⁷ PASSERON, Jean-Claude (Propos recueillis par Joël Roman). Quel regard sur le populaire ? *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 133, juin 2003

quel qu'en soit son degré de sophistication mais s'interroge en même temps sur la « *critérisation* » possible de la notion : « *Mais n'est-ce pas aussi entériner la dissolution même de la notion, puisqu'il semble que tout processus, dès lors qu'il relève d'une manière ou d'une autre du penser/classer, puisse être qualifié de technologie intellectuelle ?* » (Robert 2000⁷⁸). Ainsi Pascal Robert articule-t-il sa réflexion sur l'intention de régulation de la complexité sociale au principe de ces technologies intellectuelles : « *Posons d'emblée qu'il s'agit d'un outil régulé de gestion du nombre (de la complexité) opérant une traduction de l'événement en document par la conversion des dimensions. (...) Une technologie intellectuelle est en effet un outil, c'est-à-dire, et a minima, une réalité technique matérielle. En ce sens, elle n'est pas réductible à un algorithme ou à une procédure, un ensemble ou une suite articulée d'opérations intellectuelles. Mais cet outil offre la particularité de ne pas se résorber pour autant dans cette seule matérialité. Celle-ci se présente d'abord comme le support d'une représentation (au sens large, incluant aussi bien la représentation classique que la simulation actuelle). (...) Un outil, quel qu'il soit, sert à quelque chose. Sinon il redevient un simple objet, plus ou moins esthétique. Il est construit, travaillé (fruit d'une intelligence conjuguant la main et le cerveau), activé par un opérateur ou actif par soi-même (automatique donc). N'en concluons pas pour autant qu'il a été obligatoirement construit dans l'intention de... Il est possible - fort possible même - qu'on l'ait utilisé pour faire quelque chose, pour desserrer un problème quelconque, sans que ce dernier n'ait en rien été la visée de son invention. (...) En ce sens nous ne disons pas que les technologies intellectuelles ont été créées afin de gérer le nombre, mais qu'elles permettent d'y faire face* » (Robert 2000). L'histoire de ces techniques de mémoire est très longue et ne saurait figurer ni une linéarité tranquille de la succession des dispositifs technologiques, ni une définition arrêtée des pratiques qui leurs sont relatives, ainsi coexistent toujours plusieurs circonscriptions de l'acte de lire lui-même (Cavallo Chartier 2001⁷⁹). Affiliée aux techniques de pensée (classification du vivant, ...) et aux appareillages d'observation (microscopes, ...), elle englobe les supports de mémoire et les entreprises qui visent à se repérer à l'intérieur de ces supports comme à les classer les uns par rapport aux autres (catalogues et bibliothèques).

Replacer le numérique dans l'histoire générale des supports d'externalisation de la mémoire humaine oblige ainsi à reposer la question de la numérisation de l'information et des savoirs par rapport à la question de la conservation et de la détermination de la connaissance. Les enjeux portés par cette perspective sont d'autant plus pesants dès lors que nous nous préoccupons des modes d'appropriation des supports de mémoire par les jeunes générations, et dans le sens où l'appropriation renvoie à la production possible de nouvelles connaissances. Si « *information n'est*

⁷⁸ ROBERT, Pascal. Qu'est-ce qu'une technologie intellectuelle ? *Communication et langages*, n°123, 2000

⁷⁹ CAVALLO, Guglielmo ; CHARTIER, Roger. *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil, 2001 (Points histoire)

pas savoir» selon la formule de Denis de Rougemont⁸⁰, l'accès à l'information d'une part et la capacité, surtout, à la traiter et à lui donner un sens, conditionnent aujourd'hui grandement la possibilité du savoir et de la connaissance. Et la convocation ici du terme d'information nous oblige à nous engager un moment dans l'exercice difficile de sa définition. L'information est un terme dont la polysémie a pu être disséquée, par exemple par Yves Jeanneret⁸¹ dans son ouvrage *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*. Il y distingue deux acceptions majoritaires que sont d'une part l'information mathématique, le codage informatique qui autorise la transmission, d'autre part, l'information au sens social qui renvoie à la production culturelle et collective d'objets entendus comme documents en particulier par les historiens : « *Le travail de distinction terminologique auquel nous venons de nous livrer nous permettra par la suite une certaine économie d'expression : nous parlerons de medias informatisés pour désigner notre objet, et nous emploierons le terme « information » dans un sens exclusivement social (information₂), puisque la production sociale des objets culturels est ce qui nous intéresse, sous oublier jamais le rôle que l'information mathématique (information₁) joue dans le fonctionnement des medias contemporains et sans abandonner le projet de nous demander toujours quel jeu s'établit entre information₁ et information₂* » (Jeanneret 2000). Ainsi l'information dans son sens social se déduit premièrement de ce qu'elle n'est pas, une donnée, en ce que cette information n'existe qu'au travers du regard que porte sur elle l'être humain susceptible de lui donner un sens. « *Un processus dont le regard humain est absent ne comporte aucune information* » écrit Robert Escarpit, « *l'information, la connaissance et le savoir ne sont pas des caractères qui pourraient appartenir en propre aux objets, mais des effets de l'appropriation possible de ces objets par des sujets* », nous dit encore Yves Jeanneret. La connaissance est entendue comme activité cognitive constructive, *a contrario* d'une information définie comme « *un ensemble de données formatées et structurées, d'une certaine façon inertes ou inactives* » (Foray 2000⁸²) et parallèlement au concept de « savoir » possiblement entendu « *pour caractériser les formes de connaissance qui sont reconnues par une société, qui y reçoivent un statut répertorié au sein d'une politique de la culture* » (Jeanneret 2000). Quant à ces notions siamoises d'information, connaissance et savoir, Yves Jeanneret a donc délimité leurs acceptions en expliquant que « *nous pouvons employer le terme d'information pour désigner la relation entre le document et le regard porté sur lui* », « *celui de connaissance pour indiquer le travail productif des sujets sur eux mêmes pour s'approprier des idées ou des méthodes* », et « *celui de savoir pour caractériser les formes de connaissance qui sont reconnues par une société* ». Il formule ensuite les relations de réciprocité entre ces notions qui « *se conditionnent mais n'équivalent pas l'une à l'autre* » (Jeanneret

⁸⁰ ROUGEMONT, Denis de. Information n'est pas savoir. *Diogène*, n° 116, 1981

⁸¹ JEANNERET, Yves. *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000 (Savoirs mieux)

⁸² FORAY, Dominique. *L'économie de la connaissance*. Paris : Ed. La découverte, 2000 (Repères)

2000⁸³). Recentrant la réflexion sur la nature protéiforme de cette information « *intentionnelle* » ou « *communiquée* », Alexandre Serres (Serres 2008⁸⁴), après Daniel Bougnoux (Bougnoux 2005⁸⁵), distingue ainsi les cas de figure dans lesquels le terme désigne soit les nouvelles (« *information news* »), les données (« *information data* ») ou le savoir en général (« *information knowledge* ») : « *Dans les expressions passe-partout, « technologies de l'information, société de l'information, recherche d'information, culture de l'information », il ne s'agit pas de la même information et la confusion de sens est générale entre les diverses catégories de l'information. Notamment entre « l'information-machine » (l'« info-data ») et « l'information sociale » (comprenant « info-news » et « info-knowledge ») ». L'« *information data* » renvoie donc aux processus de codage et de transmission informatique des données. L'« *information knowledge* » et l'« *information news* » se différencient l'une de l'autre de par l'intention qui préside à leur consultation et de par l'action qui en découle. La démarche qui vise à acquérir des éléments de connaissance comme celle qui se rapporte à la consultation de sources journalistiques et à l'élaboration d'une vision du monde contemporain, les deux nous intéressent qui contribuent à part égales à définir l'action de s'« informer », au sens d'acquérir des connaissances vraies et pertinentes (Huyghe 2005⁸⁶) mais également, pourrions-nous rajouter, utiles (Fondin 2006⁸⁷). Nous aurons bien sûr l'occasion d'y revenir largement. Retenons pour le moment que la démarche qui consiste à s'informer et qui motive la consultation de médias, l'interrogation d'outils de recherche,... s'incarne dans la pratique informationnelle. Rappelons aussi que nous entendons l'expression de « pratiques informationnelles » au sens de l'effort fourni par une personne pour s'informer, englobant l'activité ponctuelle de recherche d'information (Ihadjadene Chaudiron 2008⁸⁸). Quant à dégager précisément la spécificité des pratiques d'information des jeunes avec l'internet de l'ensemble de leurs pratiques numériques, nous notons que les recherches, inscrites principalement aux champs*

⁸³ JEANNERET, Yves. *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2000

⁸⁴ SERRES, Alexandre. La culture informationnelle. In PAPY, Fabrice (dir). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès Science Publications, 2008 (Traité des sciences et techniques de l'information)

⁸⁵ BOUGNOUX Daniel. *La communication contre l'information*. Paris : Hachette, 1995 (Questions de société).

⁸⁶ HUYGHE, François-Bernard. Qu'est-ce que s'informer ? *La Lettre Sentinel*, n°32, Décembre 2005 www.huyghe.fr/dyndoc_actu/493a8e539a957.pdf

⁸⁷ « Le croisement de ces deux critères permet d'identifier quatre types spécifiques d'information intentionnelle :

- une information à la fois éphémère et utile : l'information pratique ;
- une information à la fois éphémère et gratuite : l'information de presse ;
- une information à la fois durable et utile : l'IST ;
- une information à la fois durable et gratuite : l'information culturelle »

FONDIN, Hubert. La science de l'information ou le poids de l'histoire. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, GRESEC Grenoble, 2005 http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2005/Fondin/index.php

⁸⁸ L'expression de « pratiques informationnelles » s'emploie ainsi pour « désigner la manière dont l'ensemble de dispositifs, de sources, d'outils, de compétences cognitives sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, traitement de l'information. Nous englobons dans ce terme de « pratiques » les comportements, les représentations et les attitudes informationnelles de l'humain (individuel ou collectif) associés à ces situations » IHADJADENE, Majid ; CHAUDIRON, Stéphane. L'étude des dispositifs d'accès à l'information électronique : approches croisées. In PAPY, Fabrice (dir). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2008 (Traité des sciences et techniques de l'information)

des sciences de l'information et de la communication, des sciences de l'éducation ou de la *library and information science*, ciblent le contexte scolaire d'une part, et le comportement de recherche d'autre part, deux aspects en effet suffisamment denses pour constituer chacun un objet d'étude à part entière. Il nous semble toutefois important d'élargir la focale en rapportant la pratique informationnelle en général, y compris donc et surtout celle des jeunes, à sa dimension sociale (Ihadjadène et al 2009⁸⁹). En effet, s'informer, se documenter, n'est pas savoir. Cependant, donc, l'accès à l'information et la capacité générale à s'informer s'énoncent comme conditions de possibilité de savoir. **Or, il nous semble que savoir s'informer ce n'est pas seulement se documenter, ce n'est pas seulement savoir où se trouve l'information mais c'est pouvoir l'identifier, la caractériser, la resituer par rapport à son propre savoir et par rapport à la connaissance en général.** Bruno Devauchelle, Hervé Platteaux et Jean François Cerisier insistent : « *Le travail mené sur le C2i niveau 1 dans de nombreux établissements universitaires montre la place que les compétences informationnelles ont réellement prise dans le développement plus général des apprentissages universitaires et plus généralement d'une culture (Caron et al., 2009)* » (Devauchelle et al 2009⁹⁰). S'il est indispensable donc de pointer les questions nouvelles que pose la numérisation, il convient de les replacer dans une dimension historique et sociale permettant d'en percevoir les incarnations : « *La focalisation sur un unique principe explicatif, une fois que celui-ci a fourni son apport scientifique, risque de la transformer en un obstacle épistémologique. A supposer donc que l'on retienne définitivement le bit comme principe actif et élément fondamental unifiant les supports de la connaissance et de la communication et que le vocable numérique s'impose durablement à partir de ce postulat, il reste un énorme travail à accomplir, qui resitue, à l'inverse, les paramètres de l'individualisation et de la différenciation des objets composés à partir de cet unique matériau* » (Cotte 2008⁹¹). Ainsi, le texte, vécu comme support principal de la culture suivant une perspective classique et scolaire, le document « traité », porté comme preuve par la tradition info documentaire, constituent deux éléments d'un paradigme qui se voit bouleversé, dans les années 60 par la montée en puissance de l'audiovisuel et au tournant des années 2000 par l'émergence

⁸⁹ « *Les sciences de l'information ont constitué un courant qui ne s'intéresse plus à l'utilisateur comme individu isolé face à un dispositif mais comme un usager situé dans son contexte social, culturel et linguistique. Est alors intégré dans l'analyse des pratiques informationnelles l'impact des dynamiques interpersonnelles et sociales* »

IHADJADENE, Majid ; FAVIER, Laurence ; RANJAHALY, Stephan. Pratiques informationnelles et pauvreté. In KIYINDOU, Alain. *Fractures, mutations, fragmentations : De la diversité des cultures numériques*. Paris : Hermès, Lavoisier 2009 (Traité des sciences et techniques de l'information)

⁹⁰ DEVAUCHELLE, Bruno ; PLATTEAUX, Hervé ; CERISIER, Jean François. Culture informationnelle, culture numérique, tensions et relations : Le cas des référentiels C2i niveau 2. *Les Cahiers du numérique*, vol.5, n°3, 2009

Citées : CARON, Valérie ; DELECROIX, Sandrine. Le certificat informatique et internet : formation à la méthodologie documentaire à la bibliothèque universitaire santé/médecine de Clermont-Ferrand. *BBF*, tome 54, n° 3, 2009 <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2009-03-0057-003>

⁹¹ COTTE, Dominique. A la rencontre des objets « DU numérique » l'occasion d'un nouveau paradigme pour les études de communication en organisation In COUZINET, Viviane ; CHAUDIRON, Stéphane. *Sciences de la société : Organisation des connaissances à l'ère numérique*, n°75, octobre 2008

des réseaux. Cette strate s'insère en tant que telle dans l'histoire générale des supports de la pensée mais elle peut aussi être étudiée pour elle-même car une strate ne se confond pas totalement avec les autres, même si toutes prises ensemble constituent la globalité d'où l'on peut partir. Ainsi, le potentiel de socialisation des TICs et des technologies de la pensée en général doit être envisagé à un niveau épistémique comme ce qui aide à aller vers l'autre, vers ce qui n'est pas soi, et à un niveau politique comme ce qui permet de prendre part à la vie publique et ce dans les différents domaines que sont la vie personnelle et affective, la vie professionnelle et citoyenne, etc... **Cette perspective sociale, englobe mais ne se limite pas au contexte scolaire largement fréquenté par les adolescents. Pragmatique, elle replace aussi l'information comme service, contributive de l'action, et amplifie la perspective culturelle qui la regarde essentiellement sous l'aspect des usages intellectuels, des loisirs ou de l'oisiveté créatrice.**

Il est possible de rapprocher cet arrière-plan réflexif, touchant au plan des concepts d'une part et au plan des implications sociales d'autre part, de la notion, dont le caractère émergent en sciences de l'information et de la communication est signalé par certains auteurs, de « *culture de l'information* » ou « *culture informationnelle* » (Serres 2008⁹², 2010⁹³). Ces deux notions sont sensiblement dissemblables, intégrant chacune différemment les aspects relatifs aux aptitudes et connaissances propres à un individu particulier et la culture du monde de l'information et des médias en général. Les deux se distinguent du concept de « maîtrise de l'information » traduction approchante d'« *information literacy* »⁹⁴ recouvrant des habiletés majoritairement procédurales. Brigitte Juanals, dans l'ouvrage qu'elle lui a consacré, définit la « culture de l'information » comme la clé de voûte de notre relation aux objets techniques de culture et de savoir, dépositaires des enjeux du rapport à l'information aujourd'hui : « *la culture de l'information (ou culture informationnelle), ce troisième degré de compétence*⁹⁵ *nous paraissant supposer un niveau de culture générale (prise dans le sens d'instruction, de savoir), une connaissance des médias, une prise en compte de considérations éthiques et une intégration sociale dépassant largement une compétence documentaire et informatique* » (Juanals 2003⁹⁶). Dans

⁹² SERRES, Alexandre. La culture informationnelle. In PAPY, Fabrice (dir). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès Science Publications, 2008 (Traité des sciences et techniques de l'information)

⁹³ SERRES, Alexandre. La culture informationnelle : une thématique émergente ? In SERRES, Alexandre (coord.), Groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information Culture informationnelle [GRCDI]. *"Culture informationnelle et didactique de l'information" : Synthèse des travaux du groupe de recherche 2007-2010*. Rennes : Septembre 2010 http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/52/00/98/PDF/2010_Rapport-GRCDI.pdf

⁹⁴ "Information literacy is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner." Chartered Institute of Library and Information Professionals. *Information literacy : definition*. CILIP, 2007

<http://www.cilip.org.uk/get-involved/advocacy/information-literacy/pages/definition.aspx>

⁹⁵ Après la « maîtrise de l'accès à l'information » et après « la culture de l'accès à l'information ».

⁹⁶ JUANALS, Brigitte. *Culture de l'information, du livre au numérique*. Paris : Hermès Science Publications, 2003

un premier temps, la notion de « culture informationnelle » peut ainsi être rapprochée de celle d'« *information literacy* » qu'elle englobe et dépasse. L'« *information literacy* », en tant que bagage de compétences nécessaires à une alphabétisation documentaire, s'applique à tous les supports, traditionnels et contemporains, d'information. La question de la culture informationnelle l'exécède et se pose plus spécifiquement aujourd'hui avec l'arrivée des supports numériques qui remettent en cause le circuit éditorial traditionnel de validation des contenus. Brigitte Juanals à ce titre étudie précisément le cas hautement symbolique de l'encyclopédie, sentinelle du savoir reconnu par excellence, lorsqu'elle fonde son organisation sur la technologie hypertextuelle, et côtoie, voire accueille en son sein même, des liens vers le *Web*, ce « *qui rend possible l'accès en tous points d'immenses bases de données, au détriment toutefois d'un environnement sémantique que le lecteur aura la tâche de reconstituer* » (Juanals 2003). Il s'agit bien là pour l'individu, au-delà de savoirs faire procéduraux, de comprendre les processus qui président à la circulation de l'information et à l'émergence des objets culturels, d'être surtout capable de faire du sens par ses actions de communication et d'information. Cela recentre la question des technologies de l'information et de la communication dans l'horizon du rapport à la culture et au savoir en général et permet d'envisager l'émergence de problématiques renouvelées. Par exemple, il nous importe ici d'envisager les différents degrés de mise en œuvre de l'activité d'information, partant du simple « renseignement » et de poser la question de l'incertitude fondamentale au principe des usages relatifs aux techniques intellectuelles.

• La réaffirmation du « métier » de lecteur

La circulation réticulaire de l'information autorisée par sa numérisation constitue une forme de première étape du renouvellement de notre paysage informationnel, médiatique, documentaire, au sens archéologique accordé au terme de document par Yves Jeanneret, « *point de passage pour la culture* » (Jeanneret 2000⁹⁷). La spécificité de l'internet repose sur la technologie de l'hypertexte, vantée pour ses qualités de diffusion de l'information utile et pour sa ressemblance avec le fonctionnement associatif de l'esprit humain par Vannevar Bush et son projet « *Memex* » (Bush 1945⁹⁸). Proposant de revenir sur l'historicité de ce dispositif technique et sur la complexité de sa définition, Alexandre Serres, par ailleurs auteur d'une thèse sur l'histoire de l'internet⁹⁹, en retrace une acception inscrite dans le cadre des outils d'interaction et de construction du savoir : « *Si la*

⁹⁷ JEANNERET, Yves. *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2000

⁹⁸ BUSH, Vannevar. *As We May Think*. *The Atlantic Monthly*, juillet 1945
<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1969/12/as-we-may-think/3881/1>

⁹⁹ SERRES, Alexandre. *Aux sources d'Internet : l'émergence d'ARPANET*. Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Rennes2, octobre 2000 <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00312005/fr>

plupart des chercheurs s'accordent sur la difficulté à définir de façon univoque l'hypertexte, « auberge espagnole où chacun trouve ce qu'il apporte » selon l'expression de J. André, la définition la plus juste serait encore celle donnée par Ted Nelson d'« une écriture-lecture non-linéaire donnant à l'utilisateur une liberté de mouvement » » (Serres 1995¹⁰⁰). Le deuxième événement, depuis la fin du XXème siècle, que nous pourrions dégager serait constitué par l'application de cette logique informationnelle à la vie quotidienne et par la mise en œuvre de démarches, non seulement consultatives mais également participatives et contributives (Crepel 2008¹⁰¹ ; Ertzscheid 2010¹⁰² ; Vandendorpe 2011¹⁰³). Sur l'internet aujourd'hui, les personnes qui sont destinataires des informations peuvent également en être les productrices, et plus encore fournir des données sur ces informations. L'internaute, en commentant et partageant l'information, la valorise. Sa lecture s'inscrit dans le processus éditorial et acquiert une valeur documentaire mais aussi économique. Ainsi ce relais des discours, journalistiques et marchands par exemple, tend à se définir comme une fonction à part entière entendue parfois sous le vocable de « curator »¹⁰⁴. Recouvrant des enjeux informationnels et citoyens importants, la notion de « culture informationnelle » vise alors à « privilégier une compréhension des phénomènes informationnels intégrant une dimension de connaissance et de réflexion sur les mécanismes de production, traitement, mise à disposition et circulation des informations de tous types et de toute nature dans la société et les enjeux politiques culturels économiques et civiques dont ils sont porteurs » (Chapron 2006¹⁰⁵). Mais

¹⁰⁰ SERRES, Alexandre. Hypertexte : une histoire à revisiter. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol.32, n°2, mars-avril 1995 http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/files/Texte_Serres_Hypertexte_%20Documentaliste_1996.DOC

¹⁰¹ CREPEL, Maxime. Les folksonomies comme support émergent de navigation sociale et de structuration de l'information sur le Web. *Réseaux*, n°152, 2008

¹⁰² « Nous définirons comme "contributifs" les comportements en ligne les plus qualifiés (en terme de compétence ou de niveau d'interaction) et s'inscrivant dans une logique de production de contenus originaux. Nous définirons comme "participatifs" les comportements en ligne se résumant à des opérations documentaires apparentées à l'indexation, au commentaire ou à l'amélioration (wiki par exemples) de ressources existantes. La logique à l'œuvre est alors une logique de post-production. Nous définirons comme simplement "consultatifs" les comportements en ligne à seule visée exploratoire, c'est à dire apparentés à l'acte de lecture. La logique à l'œuvre est alors une logique - littérale - de consommation. (...) Nous disposons d'un web à trois niveaux distincts d'interaction : Le web "consultatif" qui regroupe les "joiners" et les "spectators" / Le web "participatif" qui regroupe les "collectors" et les "critics" / Le web réellement "contributif" qui regroupe les "creators" et les "conversationalists". Trois niveaux auquel il convient d'ajouter ceux que cette typologie ne concerne aucunement, c'est à dire les "inactifs" »

ERTZSCHEID, Olivier. « Accroche-toi au pinceau de la contribution, j'enlève l'échelle de la participation », *Affordance.info*, billet du 05 octobre 2010 http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2010/10/accroche-toi-au-pinceau-enleve-echelle.html

¹⁰³ « Les lecteurs sur écran, habitués à choisir leur propre cheminement de lecture et à surfer d'une page à une autre, ont développé un jeu de compétences cognitives qui les rend à la fois intellectuellement actifs et peu disposés à abandonner leur imagination au contrôle d'un romancier, aussi bon soit-il. Je propose de qualifier d'ergative cette lecture qui est orientée vers l'action, et qui vise soit à produire un nouveau texte – en, commentant, discutant, ou réfutant le texte lu –, soit plus simplement à laisser une trace de son activité – en soulignant une phrase, en marquant une page ou en recommandant un article à ces contacts »

VANDENDORPE, Christian. Quelques questions clés que pose la lecture sur écran. In BELISLE, Claire (dir). *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011 (Papiers)

¹⁰⁴ VESPA, Xavier. Débat: La curation, avenir du Web ?. *ReadWriteWeb*. Billet du 31 janvier 2011 <http://fr.readwriteweb.com/2011/01/31/a-la-une/dbat-curation-avenir-du-web>

DÉCUGIS, Guillaume. L'ère des "curators" aurait-elle sonné ? *TechCrunch France*. Billet du 25 novembre 2010 <http://fr.techcrunch.com/2010/11/25/le-ere-des-curators-aurait-elle-sonne>

¹⁰⁵ CHAPRON, Françoise. Culture et maîtrise de l'information : Articuler la réflexion Secondaire / Supérieur. Posté le 09 mai 2006 http://urfistinfo.blogs.com/urfist_info/2006/05/culture_et_matr.html#more

la notion de « culture informationnelle » ici invoquée ne s'applique pas uniquement aux TICS contemporaines et nous oblige à aborder le statut de *lecteur*, pour reprendre le terme de Robert Escarpit lorsqu'il envisage la lecture comme « une exploration libre de toute contrainte événementielle ou chronologique en fonction d'un **projet** à réaliser » (Escarpit 1976¹⁰⁶) (nous soulignons) et lorsqu'il conclue ainsi sa *Théorie générale de l'information et de la communication* : « La conquête des moyens de production culturelle, des réseaux de communication, des appareils, des techniques qui permettent à chacun d'être un autre différent des autres mais parmi les autres, à armes égales, avec des chances égales d'affirmer sa différence et d'offrir, le cas échéant, à tous la chance d'une lecture plus productive [...] » (Escarpit 1976). Peut-être, au vu de l'évolution actuelle des réseaux d'information, pourrions-nous donc parler aujourd'hui de lecture *active*, car le lecteur devra-t-il « apporter l'intentionnalité auctoriale » et il devra reconfigurer les éléments documentaires « pour leur donner une textualité correspondant à sa lecture » » (Bautier 2001¹⁰⁷). Mais au-delà des mutations technologiques, la résonance est la même : « La diversité des pratiques est ainsi reconnue pour ce qu'elle est : un écosystème sociotechnique dont l'utilisateur est le cœur et le système nerveux. (...) Alors qu'on insiste beaucoup sur le recul de la lecture dans notre société, les usages de l'information en réseau pourraient bien au contraire relever pour la plupart d'une activité de lecteur, au sens où Certeau l'a théorisée. Trajectoires non capitalisables, invention de liens dans des espaces qu'on ne peut surplomber, instabilité des directions et des vitesses... Tel est bien le mode dominant de consommation des données en ligne, qui n'est ni une maîtrise raisonnée de corpus, ni – comme on le dit trop souvent – un butinage aléatoire. C'est l'environnement où s'exerce désormais cette activité liseuse qui a radicalement changé. L'économie scripturaire de la finitude et de la stabilité décrite par Certeau a fait place à une surabondance informationnelle, dynamique et illimitée » (Merzeau 2010¹⁰⁸). Cette question du rôle réaffirmé de l'utilisateur, lecteur au sens large, se place d'un point de vue forcément individuel, dans le rapport au savoir médiaté par les techniques entre autres numériques. Elle doit cependant intégrer l'analyse du rôle de l'environnement socioéconomique dans l'accès et dans la maîtrise de l'information, la question des inégalités face à l'information particulièrement, mais aussi les conditions de production de l'information et du document numérique, les conséquences de la mise à disposition de l'information sur le *Web* au travers de stratégies de référencement en partie commerciales par exemple (Bélisle 2011¹⁰⁹)... C'est à ce titre

¹⁰⁶ ESCARPIT, Robert. *Théorie générale de l'information et de la communication*. Paris : Hachette, 1976 (Hachette université)

¹⁰⁷ BAUTIER Roger. L'hypertexte pour rassembler ou pour disjoindre. In *Téléservices publics : usages et citoyenneté*. Paris : Centre de coordination pour la recherche et l'enseignement en informatique et société (CREIS), 2001 http://www.creis.sgdg.org/colloques%20creis/2001/is01_actes_colloque/bautier.htm

¹⁰⁸ MERZEAU, Louise. L'intelligence de l'utilisateur. In CALDERAN, Lisette ; HIDOINE, Bernard ; MILLET, Jacques. *L'Usager numérique*. Séminaire INRIA, 27 septembre-1er octobre 2010 – Anglet. Paris : éditions de l'ADBS, 2010 (Sciences et techniques de l'information)

¹⁰⁹ « C'est pourquoi le problème n'est pas seulement de maîtriser l'usage d'outils techniques comme l'ordinateur ou d'applications comme le traitement de texte, il consiste aussi à se réapproprier dans un nouvel univers de valeurs » BELISLE, Claire Du papier à l'écran : lire se transforme. In BELISLE, Claire (dir). *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011 (Papiers)

que les pratiques informationnelles revêtent, en elles-mêmes et au sein de tous les usages internautes confondus, une importance stratégique.

1.2.2. « Société de l'information » et pratiques informationnelles

• Perspective micro sociologique

La réflexion sur les pratiques informationnelles en général et avec l'internet en particulier recouvre une dimension résolument sociale. Ainsi, si nous aurons l'occasion de revenir au cours de cette thèse sur le *distinguo* possible entre les termes très proches d'« usages », jusqu'alors largement sollicité par les chercheurs, et de « pratiques » tel qu'il émerge actuellement dans le champ des sciences de l'information et de la communication, nous pouvons d'ores et déjà situer notre propos dans la perspective ici dégagée par Cécile Gardiès, Isabelle Fabre et Viviane Couzinet¹¹⁰ : « *Contrairement au concept d'usage, que l'on pourrait définir comme la conduite située d'un individu face à un objet, le concept de pratique implique alors une dimension sociale. Il renvoie à une culture, à des conduites finalisées « individuelles ou collectives, figées ou adaptatives, socialement situées, inscrites dans une temporalité, sous tendues par des représentations, des savoirs, une logique et un raisonnement, marquées par une appréciation de soi et des autres, et révélatrices d'une culture qu'elles enrichissent éventuellement en retour* » (Perriault, 1989), *plus ou moins réglées, répétées dans le temps* (Beguïn-Verbrugge, 2006). Pour J. Perriault, *si les pratiques sont des habitudes de faire, elles mêlent à la fois les savoirs et les représentations qui nous permettent de les comprendre et de les appliquer en fonction des situations. Selon. Y. Jeanneret, « il n'y aurait donc pas des usages de l'information, mais plutôt des pratiques informationnelles qui conduisent les sujets sociaux à être parfois confrontés à des dispositifs de médiation produits par d'autres »* (Jeanneret, 2008) ». Il nous semble dès lors possible d'entrevoir trois aspects de cette dimension sociale des pratiques informationnelles que nous souhaitons approcher. La première perspective est celle, globale, de l'économie sociale de la connaissance propre à toute société humaine et dans laquelle s'insère l'histoire des techniques au service de l'élaboration, de la mémorisation, de la diffusion et de la transmission des savoirs, que nous venons d'évoquer. L'information n'engage pas ici seulement l'individu mais s'instaure au cœur d'un projet culturel et social, au principe de ces « *savoirs sociaux, à la charnière de l'individuel et*

¹¹⁰ GARDIES, Cécile ; FABRE, Isabelle ; COUZINET, Viviane. Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication*, n°35, 2010

Cités : PERRIAULT, Jacques. *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : L'Harmattan, 2008

BEGUIN-VERBRUGGE, Annette. *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, 2006

JEANNERET, Yves. La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication. In Actes du 1^{er} Colloque *Médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France – Brésil* (Réseau MUSSI), Instituto de Comunicação e Informação Científica e tecnológica em Saúde – ICICT/FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 4-7 novembre 2008

du collectif, qui sont produits et mobilisés au cours d'interactions et dans des processus de communication » (Le Marec 2001¹¹¹).

Cette macro perspective trouve son pendant dans une deuxième perspective que nous centrons plus précisément sur l'élaboration sociale, concrète et quotidienne des objets documentaires et informationnels : « *Cette perspective est un moyen de rompre avec l'effet de transparence que crée l'intérêt pour les seuls processus de circulation et de diffusion, et de mettre en lumière l'épaisseur socio-technique des infrastructures informationnelles au sein desquelles se fabriquent quotidiennement les données, documents et autres dossiers qui peuplent notre monde* » (Denis 2009¹¹²). Il s'agit là de replacer le document, trace ou support d'information, dans les conditions sociales et suivant les intentions de communication qui ont présidé à sa production. En ce sens, l'appréhension des objets d'information et de communication doit être élargit au-delà de la définition traditionnelle et documentaire qu'il est possible d'en donner (Cotte 2008¹¹³). Cette dimension implique également la prise en compte des procédés privés d'accès, de traitement, de stockage, de retrouvage de l'information, et de production de documents personnels. La recherche s'intéresse ainsi fortement aux pratiques individuelles d'information et au rôle qu'elles jouent dans différents contextes sociaux. Citons, en particulier, les nombreuses études sur les pratiques estudiantines d'information : par exemple, des enquêtes américaines, québécoises et britanniques (Marcum George 2003¹¹⁴ ; Mittermeyer Quirion 2003¹¹⁵ ; Head Eisenberg 2010¹¹⁶ ; OCLC 2010¹¹⁷), l'enquête belge de 2008 (Thirion Pochet 2008¹¹⁸). Différentes études similaires ont également été menées en France,

¹¹¹ LE MAREC, Joëlle. L'usage et ses modèles : quelques réflexions méthodologiques. In Nouveaux outils, nouvelles écritures, nouvelles lectures. *Spirale*, n°28, octobre 2001

¹¹² DENIS, Jérôme. Le travail invisible de l'information. In LICOPPE, Christian. *L'évolution des cultures numériques, de la mutation du lien social à l'organisation du travail*. Paris : Editions FYP, 2009 (Innovation)

¹¹³ COTTE, Dominique. A la rencontre des objets « DU numérique » l'occasion d'un nouveau paradigme pour les études de communication en organisation In COUZINET, Viviane ; CHAUDIRON, Stéphane. *Sciences de la société : Organisation des connaissances à l'ère numérique*, n°75, octobre 2008

¹¹⁴ MARCUM, Deanna B. ; GEORGE, Gerald. Who Uses What? : Report on a National Survey of Information Users in Colleges and Universities. D-Lib Magazine, Vol.9, n°10, October 2003 <http://www.dlib.org/dlib/october03/george/10george.html>

¹¹⁵ MITTERMAYER, Diane ; QUIRION, Diane. *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises*. Bibliothèque nationale du Québec, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 2003 <http://www.crepug.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf>

¹¹⁶ HEAD Alison J. ; EISENBERG Michael B. Project Information Literacy Progress [PIL] Report: "Truth Be Told" How College Students Evaluate and Use Information in the Digital Age. The information School, University of Washington, November 2010 http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2010_Survey_FullReport1.pdf

¹¹⁷ SILIPIGNI CONNAWAY, Lynn ; DICKEY, Timothy J. *The Digital Information Seeker : Report of the Findings from Selected OCLC, RIN, and JISC User Behaviour Projects*. HEFCE [Higher Education Funding Council for England] ; OCLC [Online Computer Library Center], mars 2010 <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/reports/2010/digitalinformationseekerreport.pdf>

¹¹⁸ THIRION, Paul ; POCHET, Bernard. *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : Rapport de Synthèse*. Conseil interuniversitaire de la Communauté française ; Groupe EduDOC, Juin 2008 <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/5564>

principalement depuis 2005 (Benhamou 2002¹¹⁹ ; Maresca et al. 2005¹²⁰ ; Becmeur et al 2006¹²¹ ; Despres-Lonnet Courtecuisse 2006¹²², Henriet et al 2008¹²³, Simmonot 2009¹²⁴, Martin Perret 2009¹²⁵, Roselli 2010¹²⁶). Il nous semble intéressant de resituer ces nombreuses investigations par rapport aux travaux d'Alain Coulon (Coulon 1997¹²⁷ ; Coulon et al 1998¹²⁸) qui considèrent l'enseignement de la méthodologie documentaire comme prompt à favoriser l'affiliation intellectuelle de l'étudiant au monde universitaire : « On peut affirmer que l'enseignement de la méthodologie documentaire permet au sujet de réaliser, de façon compétente, les trois opérations fondamentales de tout apprentissage intellectuel, qui sont penser, classer et catégoriser » (Coulon 1999¹²⁹). Toutes ces enquêtes insistent en effet nettement sur le rôle déterminant qu'y jouent les dispositions informationnelles et documentaires individuelles (Béguin-Verbrugge 2005¹³⁰) : « (...) on reconnaît maintenant l'importance et le rôle des habiletés en recherche et exploitation de la documentation dans la réussite académique ainsi que dans la poursuite de l'apprentissage au-delà des études. Un faible taux de connaissance dans ce domaine a donc un impact négatif sur ces aspects » (Mittermeyer Quirion 2003). L'enquête, parmi les plus récentes, de Mariangela Roselli à Toulouse, précise justement « l'importance prise par les cheminements

¹¹⁹ BENHAMOU, Daisy. Les pratiques documentaires des étudiants d'IUFM : résultats d'une enquête. *Inter CDI*, n°175, janvier 2002

¹²⁰ MARESCA, Bruno ; DUPUY, Claire ; CAZENAVE, Aurélie. *Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'université pierre et marie curie (paris 6) et de l'université Denis Diderot (Paris 7)*. Credoc Département Evaluation des politiques publiques, Collection de Rapports N°238, Novembre 2005 <http://www.credoc.fr/publications/abstract.php?ref=R238>

¹²¹ BECMEUR, François ; KIRCH, Michèle ; MARESCAUX, Jacques ; MUTTER, Didier. Utilisation des techniques de l'information et de la communication par les étudiants en quatrième année d'études de médecine à la faculté de Strasbourg (France) : Evolution sur quatre promotions. *Pédagogie Médicale*, n°7, 2006

¹²² COURTECUISSÉ, Jean-François, DESPRES-LONNET, Marie, Les étudiants et la documentation électronique, *BBF*, n°2, 2006 <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-02-0033-005>

¹²³ HENRIET, Otilia ; MALINGRE, Marie-LAURE ; SERRES, Alexandre. *Enquête sur les besoins de formation des doctorants à la maîtrise de l'information scientifique dans les écoles doctorales de Bretagne*. Université européenne de Bretagne, juin 2008 http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/enquete_besoins_formation_doctorants-maitrise_information

¹²⁴ SIMMONOT, Brigitte. De l'usage des moteurs de recherche par les étudiants. In SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

¹²⁵ MARTIN, Aurélien ; PERRET, Cathy. *Les méthodes de recherche documentaire des étudiants de 1ère année de LLCE (Langue Littérature Civilisation Etrangères) en début d'année*. Université de Bourgogne, CIPE, janvier 2009 <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-48093>

¹²⁶ ROSELLI, Mariangela. Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant : Enquête ethnographique en bibliothèque universitaire. *Tic & Société*, vol.4, n° 1, 2010 <http://ticetsociete.revues.org/824#tocto2n4>

¹²⁷ COULON, Alain. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997

¹²⁸ BRETTELLE-DESMAZIÈRES, Danièle ; COULON, Alain ; POITEVIN, Christine. *Apprendre à s'informer : une nécessité. Évaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises*, rapport à la Sous-direction des bibliothèques, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Université de Paris 8, Laboratoire de recherches ethnométhodologiques, juin 1998

¹²⁹ COULON, Alain. Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des Bibliothèques de France*, vol.44, n°1, 1999

¹³⁰ BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette. Compétences informationnelles pour une meilleure insertion universitaire. In *Parcours de formation documentaire des étudiants : à qui de jouer ?*. 5èmes Rencontres FORMIST, 9 juin 2005 <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-1170>

de recherche **individuels** avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) : fonctionnant comme des méthodes de travail, ces cheminements donnent à voir des modes de lecture plus **composites** (...). Les modalités de lecture qui en résultent exigent de l'utilisateur – même du moins expert – d'être **personnellement** engagé dans la **construction** des documents à partir desquels il travaille. Cet engagement, investissement tout à la fois intellectuel et affectif, distinguerait les pratiques des uns et des autres ; (...). Tout se passe comme si la production intellectuelle se scindait désormais en deux étapes séparées, l'une, ouverte et peu exigeante, de recherche et d'importation de savoir en libre circulation ; l'autre, plus fermée et centrée sur la communauté scientifique (équipe de recherche, spécialistes et experts), d'intégration d'un habitus spécialisé. Celui-ci est moins le résultat de lectures croisées débouchant sur un raisonnement dialectique que de la participation à des réseaux spécialisés qui garantissent une affiliation et une reconnaissance » (nous soulignons). La chercheuse poursuit, marquant nettement l'aspect distinctif de ces pratiques info documentaires construites au quotidien, par tâtonnements et en fonction de la relation plus générale entretenue par l'étudiant avec l'institution académique et avec le savoir : « Tout comme le lecteur qui construit par l'interprétation une relation singulière au texte, l'utilisateur négocie son activité entre son projet et le dispositif (Souchier et al., 2003) : la manière dont il s'approprie ce qu'il voit et lit doit être étudiée à partir des raisons qui le poussent à s'engager dans une activité, laquelle prend forme dans un cadre social précis. (...) En cela, nous retrouvons l'hypothèse d'un récepteur fort, selon le mot de J.-C. Passeron, pour qui les degrés d'expertise se lisent moins dans la manière de « consommer » un objet culturel que de le « produire » en l'adaptant à des possibilités réalistes d'interprétation (Passeron, 1991) » (Roselli 2010¹³¹).

Ces pratiques individuelles d'information, de recherche, de traitement, de classement, de production d'informations, occupent dans différents secteurs une place centrale. C'est également le cas dans le domaine professionnel et organisationnel où l'information est inséparable de sa composante pragmatique et décisionnelle (Bouillon Bourdin Loneux 2007¹³²). En introduction au

¹³¹ ROSELLI, Mariangela. Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant : Enquête ethnographique en bibliothèque universitaire. *Tic & Société*, vol.4, n° 1, 2010 <http://ticetsociete.revues.org/824#tocto2n4>

Cités :

SOUCHIER, Emmanuel ; JEANNERET, Yves ; LE MAREC, Joëlle. *Lire, écrire, réécrire : Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris, Bpi/Centre Georges Pompidou, 2003 (Etudes et recherche)

PASSERON, Jean-Claude. Le polymorphisme culturel de la lecture. In *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement*. Paris : Albin Michel, 1991 (Bibliothèque de l'évolution de l'humanité)

¹³² « L'étude de la communication des organisations s'est ainsi étendue à l'observation des phénomènes communicationnels au sein des organisations, et à l'analyse des organisations par la communication. (...) Les phénomènes informationnels et communicationnels ne se substituent pas aux rapports sociaux, politiques et économiques. Le travail, les activités productives, les rapports d'échanges marchands et non marchands, les logiques économiques, les dispositifs de contrôle et de coordination et leurs dimensions juridique, normative et technologique demeurent au cœur de la structuration de la société et des organisations. Par contre, mettre l'accent sur les phénomènes informationnels et communicationnels permet d'accéder aux dimensions symboliques souvent survolées par les disciplines instituées en sciences humaines et sociales, économie et sociologie en particulier, et de réintégrer lesdites dimensions dans l'analyse d'objets politiques, économiques et sociaux. On dira donc qu'une approche communicationnelle poursuit l'ambition d'entrer dans la boîte noire symbolique, informationnelle et communicationnelle, souvent évoquée mais peu explorée. Indissociables du contexte social où elles prennent place, l'information et la communication occupent un double statut, renvoyant à la fois à des objets de connaissance permettant d'accéder aux

dossier de la revue *Etudes de communication*¹³³, Brigitte Guyot présente ainsi cette entrée comme « une zone encore peu étudiée en SIC à propos des systèmes d'information (SI), à savoir l'activité d'information, partie intime et invisible de l'activité de travail ». Elle propose au travers de ce dossier d'« analyser ses transformations sous l'effet d'une généralisation des SI qui la permettent et l'encadrent ». Il nous semble primordial de retenir de ces travaux que les pratiques info communicationnelles dans le contexte de l'entreprise, telles qu'elles se déroulent au sein de l'organisation mais également en dehors, prolongées dans l'espace et le temps personnels ou transitoires (dans les transports par exemple), se recentrent très largement sur l'activité individuelle et ses potentialités dans le cadre d'analyse proposé par le *knowledge management* (formalisation de la production et de la gestion des connaissances individuelles et collectives au sein de l'entreprise) et de quelques uns de ses avatars : *Personal information management* et *social learning* (Mas 2011¹³⁴). En effet, que les objets info communicationnels professionnels (rapports, documents de travail, bases de données, organigrammes, tutoriels...) soient maintenant possiblement déposés et gérés sur des plateformes communes au sein de l'entreprise (intranet, ENT) n'empêche pas qu'ils demeurent enfouis, ainsi que la réalité des pratiques qui les agrègent, dans les profondeurs de l'action individuelle, quotidienne, ponctuelle. Brigitte Guyot exprime fortement le caractère implicite de ces pratiques ancrées dans, et nécessaires à, la situation de travail : « C'est mesurer ces coûts cachés dont fait partie l'information, difficiles à mesurer quand la productivité reste le critère déterminant mais qui occupent une large part du temps de travail. Ce point d'entrée par le poste de travail donne à voir un enrôlement de dispositifs et d'outils ; l'idée n'est pas ici d'étudier l'interaction homme-machine mais les façons dont chacun produit et utilise de l'information, pour en relever les difficultés ainsi que la relative solitude dans laquelle il se trouve pour connaître les sources potentiellement utiles ou tout simplement gérer la masse de ses documents. (...) Nous voulons traquer, sous l'activité des acteurs, leur activité d'information, sa place et la représentation qu'ils s'en font en reprenant leurs propres mots pour la décrire et non décrire les systèmes et ce qu'ils rendent possible. (...) Se pencher ainsi sur l'acteur mobilisant ou gérant de l'information, laisse entrevoir une activité singulière, souvent totalement invisible car non prise en compte dans l'évaluation de son travail. Il y endosse de nombreux rôles, de chercheur / utilisateur / lecteur, de rédacteur / annotateur / valideur c'est-à-dire intervenant comme producteur d'énoncés, de gestionnaire (de documents et d'outils d'information), ou encore de partenaire (au sein ou hors de son collectif de travail) »

dimensions symboliques de la vie en société et à un cadre d'analyse de cette réalité où prennent place des objets ainsi que les acteurs qui les mobilisent ou qui y sont confrontés. (...) Les « activités communicationnelles » occupent ainsi dans le modèle productif actuel une place centrale et constituent une source directe d'efficacité productive, qui concerne tous les types d'organisations ».

BOUILLON, Jean-Luc ; BOURDIN, Sylvie ; LONEUX, Catherine. De la communication organisationnelle aux « approches communicationnelles » des organisations : glissement paradigmatique et migrations conceptuelles. *Communication & organisation*, n° 31, 2007

¹³³ L'activité aux prises avec des systèmes ou dispositifs d'information. *Etudes de communication*, n°33, 2009

¹³⁴ MAS, Sabine. *Classification des documents numériques dans les organismes : impact des pratiques classificatoires personnelles sur le repérage*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec, 2011 (Gestion de l'information)

(Guyot 2009). Nous sommes très sensible à la volonté de l'auteur de faire émerger ici, au travers du discours des employés interrogés, ce qu'elle nomme la « *dynamique informationnelle* » de chacun : « *Les questions posées concernaient leur activité, leurs interlocuteurs habituels (réseau de travail) ainsi que les ressources mobilisées pour la réaliser. S'y lisent les composantes de l'activité d'information et ce que nous appelons leur système d'information personnel, constitué du réseau relationnel, des sources d'information et des modes de leur gestion documentaire [Guyot, 2006]* » (Guyot 2009¹³⁵). Or, pour les personnes interviewées, il n'est pas simple de décrire son activité informationnelle, ressentie comme « *chaotique et non linéaire* », inscrite dans une situation de travail particulière en même temps que routinière¹³⁶, fréquemment interrompue et soumise aux imprévus, « *fragmentée en tâches secondaires* », finalement assez peu maîtrisée, très personnelle et de ce fait peu partageable. Des tensions sont alors probables entre cette « *organisation individuelle de l'information* » et « *celles des outils ou systèmes collectifs développés par la structure et supposés mutualiser tant l'information détenue par chacun que celle qui est considérée comme utile à tous* ». Cela dit, Brigitte Guyot insiste sur la dimension informationnelle très forte de l'activité professionnelle concrète qui « *demande une intense activité cognitive, singulière et récurrente, d'information aux fortes composantes communicationnelles, qui s'accompagne d'actes concrets devenus complexes dès lors qu'il faut jongler avec de nombreux outils et dispositifs, penser aux autres en même temps qu'à soi-même, se fixer ou respecter des règles collective, ou encore comprendre la logique de l'autre, intercompréhension pouvant parfois se révéler difficile* », qui « *touche de près chaque acteur dans son rapport au monde et aux autres* » et « *dépasse largement les seuls aspects manipulatoires ou méthodologiques et inclut les façons dont les personnes se représentent les ressources informationnelles. (...) Elle garde une composante communicationnelle largement informelle qui déborde des outils mis en place, et dont il n'est pas certain, ni nécessairement opportun, qu'elle se laisse totalement encadrer* » (Guyot 2009). Nous retrouvons des préoccupations similaires dans l'attention portée à l'écrit de travail, et à l'importance qu'il acquiert aujourd'hui, par les recherches de Sophie Pène : « *(...) la valeur actuelle particulière de l'écrit, en phase avec la nature profondément réflexive du travail contemporain, qui se nourrit des corrections de l'activité, ajustements facilités par la communication écrite. A ces différents titres, l'écrit est devenu en quelques années une variable importante de la valeur marchande des produits et services. C'est dans l'entreprise le médium admis de la vigilance, de l'implication et de l'intelligence collaborative, et donc une source de valeur : le discours sur la tâche (communication, création, coopération) est désormais aussi important que la tâche elle-même. (...) Si le document classique s'analysait comme un texte, clos, daté, signé, même par plusieurs mains ; le document*

¹³⁵ GUYOT, Brigitte. Se mouvoir au sein du monde de l'information : comment les personnes parlent de leur activité d'information. *Études de communication*, n°33, 2009

Citée : GUYOT, Brigitte. *Dynamiques informationnelles dans les organisations*. Hermès-sciences, 2006 (Finance, gestion, management)

¹³⁶ « *Face à la prolifération d'outils, l'acteur met en place des routines (...)* » (Guyot 2009)

d'aujourd'hui est un document réseau, un media qui cristallise l'activité d'un réseau d'interactants » (Pène 2009¹³⁷).

Nous souhaitons relier ces réflexions et constats aux dispositions informationnelles et numériques telles qu'elles sont abordées dans le champ scolaire. C'est en effet sur les TICs reconnues selon nous avant tout comme objets sociaux, et non pas scolaires, comme a pu l'être le manuel, document didactisé, que se portent les exigences pédagogiques actuelles et par lesquelles passe le travail de l'élève qui leur est relatif (Hugonnier 2008¹³⁸ ; Fourgous 2009¹³⁹ ; MEN 2010¹⁴⁰). Ainsi ce sont des aptitudes transversales et sociales qui sont briguées, et ce sont donc les pratiques ordinaires des jeunes qui sont mises en lumière dans l'évocation des compétences d'élève, malgré le fait que : « (...) *cet apprentissage informel des codes de la technique n'est pas nécessairement source de connaissances sur la technique elle-même* » (Jouet 1993¹⁴¹). Et nous pensons percevoir là des enjeux possiblement exportables du champ professionnel vers le scolaire : « *Saisir la diversité des lieux et des instances de prescription est devenu un enjeu central pour la compréhension du fonctionnement des organisations. (...) Il s'agit d'abord de mettre en lumière les conditions d'accomplissement d'une prescription ordinaire qui reste encore peu explorée, afin de mesurer la place qu'elle prend dans l'activité de chacun et de mettre en lumière les différentes opérations qui lui sont nécessaires. (...) Les compétences « réelles » des acteurs du travail d'exécution font alors l'objet de toutes les attentions et de très nombreuses recherches oeuvrent à leur reconnaissance. Désignées comme le moteur de la bonne marche des organisations, leur invisibilité organisationnelle est associée aux rapports tendus qu'elles entretiennent avec les règles officielles dont elles constituent par nature une des principales sources d'aménagement, voire de contournement. (...) En se concentrant sur des situations de conception en amont de l'action ou sur des spécificités sectorielles et circonstancielles, ces analyses invitent à une profonde remise en question des dichotomies prescrit/réel, contrôle/autonomie. Elles ouvrent la voie pour l'analyse d'une autre figure de la prescription : celle qui cohabite avec les activités ordinaires de travail et dont l'étude suppose de documenter le plus finement possible les moments, les lieux et les personnes qui l'accomplissent, sans qu'aucun de ces éléments ne*

¹³⁷ PENE, Sophie. Médias sociaux et écrits de travail. De l'information à l'exploration ?. *Semen* : Valeurs et enjeux des écrits de travail, n°28, 2009

¹³⁸ HUGONNIER, Bernard. Directeur Adjoint pour l'Education [OCDE] *Pour une éducation positive*. Déclics : Textes fondateurs, novembre 2008 <http://alerteducation.eu>

¹³⁹ FOURGOUS, Jean-Michel. *Réussir l'école numérique* : Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique. Assemblée Nationale, 2009
http://www.tagaro.fr/ecole_numerique/images/Rapport_mission_fourgous.swf

¹⁴⁰ « *Pour accompagner les élèves dans leur appropriation de la société numérique, l'éducation nationale doit former les citoyens numériques de demain, en transmettant les valeurs civiques dans la société de l'information* ». MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE. *Plan de développement des usages du numérique à l'école*. Dossier de presse du Jeudi 25 novembre 2010
http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf

¹⁴¹ JOUET, Josiane. Pratiques de communication et figures de la médiation. Des médias de masse aux technologies de l'information et de la communication. *Réseaux*, vol.11, n°60, 1993

soit désigné a priori » (Denis 2007¹⁴²). La prescription informationnelle constitue en effet à nos yeux ce dénominateur commun entre l'activité professionnelle et le travail de l'élève, qui cristallise toute la complexité d'appréhension des pratiques juvéniles ordinaires d'information, forcément habitées par la recherche d'information sur commande. De plus, sans que la prescription soit explicite et comparativement au travail de l'étudiant, l'importance des aptitudes informationnelles de l'élève du secondaire nous semble être encore à affirmer.

• **Pratiques et « *habitus informationnel* »**

C'est ainsi que nous abordons ici une dernière dimension, tributaire des deux autres précédemment évoquées, qui est celle, sociologique, de la compréhension des pratiques culturelles et médiatiques comme marqueurs d'une régulation sociale. Ici peut être posée la question de l'« *habitus informationnel* » des personnes et des effets sociaux sur le rapport au savoir qu'elles construisent et entretiennent, suivant la rhétorique bourdieusienne empruntée par des recherches comme celles de Laura Robinson (Robinson 2009¹⁴³). Cette perspective est celle de la réalité individuelle des pratiques d'information, en fonction des antécédents sociaux, scolaires, ... des dispositions particulières de chacun à accéder et à bénéficier de l'apport quotidien, pragmatique et cognitif des TICs dans le cadre de ses préoccupations personnelles ou de ses obligations. Ces questionnements ont été largement abordés pour ce qui concerne les pratiques de lecture en général et les pratiques culturelles des adolescents, or : « *les pratiques « savantes » se caractérisent non seulement par des comportements dits lettrés (maîtrise de l'écrit, lecture de la presse, mémorisation des titres, ...) mais surtout par l'affirmation de la maîtrise des biens par le biais de la distanciation critique par rapport à la pratique : capacité de différencier les jeux, hiérarchiser ses préférences, de justifier ses choix, bref, de témoigner d'un usage individuel d'un bien collectif. De fait compétences audiovisuelles ou ludiques et compétences littéraires ne s'excluent pas, ne se compensent pas, mais se recoupent* » (Bruno 2000¹⁴⁴). La pratique de la lecture au sens large n'est ainsi pas dissociable d'autres pratiques culturelles (écoute de musique, sorties culturelles...) mais elle joue un rôle déterminant, souvent remarqué par les sociologues de la lecture. Acquisée très tôt par l'enfant et principalement dans son milieu familial, elle devient alors un *habitus*, que détiennent les mieux dotés en capital familial, culturel et scolaire, l'un s'ajoutant à l'autre (Horellou-Lafarge Segré 2007¹⁴⁵). La relation entre lecture et instruction ne

¹⁴² DENIS, Jérôme. La prescription ordinaire. Énonciation et circulation des règles au travail. *Sociologie du travail*, n°49, vol 4, 2007

Cité : REYNAUD, Jean-Daniel. Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome, *Revue française de sociologie*, vol.29, n°1, 1988

¹⁴³ ROBINSON, Laura. A taste for the necessary. *Information, Communication & Society*, vol.12, n°4, June 2009

¹⁴⁴ BRUNO, Pierre. *Existe-t'il une culture adolescente ?* Paris : Press éditions, 2000 (Réflexions du temps présent)

¹⁴⁵ HORELLOU-LAFARGE, Chantal ; SEGRÉ, Monique. *Sociologie de la lecture*. Paris : La Découverte, 2007

saurait être ni automatique ni arrêtée. Cependant, les pratiques de lecture telles qu'envisagées jusqu'alors s'épaississent des usages info communicationnels, des nouveaux supports de lecture et d'accès aux objets de lecture, de création également de ces objets. Nous ne saurions pourtant entrer ici dans le détail de cette question très vaste des filtres sociaux constitutifs, entre autres, de l'individualité très complexe des pratiques informationnelles (Chaudiron Ihadjadène 2010¹⁴⁶). Elle renvoie évidemment en effet au chantier sociologique ouvert par Pierre Bourdieu, ambitionnant de repérer les points communs à une classe sociale permettant d'exprimer *l'habitus* culturel de ce groupe, manières de se comporter et d'agir socialement construites et précocement intégrées par les individus (Bourdieu 1980¹⁴⁷). Ce concept, pilier de la pensée sociologique de Pierre Bourdieu, est inséparable de celui de légitimité culturelle, retraçant la lutte symbolique s'effectuant dans l'espace social pour une hiérarchisation des pratiques culturelles en fonction de leur degré de légitimité et au profit renouvelé des classes dominantes. Ainsi, les comportements culturels et les objets auxquels ils se rapportent se distinguent-ils en termes de critères de légitimité imposés et relatifs à différents milieux sociaux. Cette perspective axée essentiellement sur la reproduction d'une domination de classe se trouve prolongée en même temps qu'élargie par l'appréhension d'un capital culturel de plus en plus associé à « *une aptitude à apprécier l'esthétisme différent d'une vaste gamme de formes culturelles variées qui englobent non seulement les arts, mais aussi tout un éventail d'expressions populaires et folkloriques* » (Peterson 2004¹⁴⁸). C'est ce que Peterson et ses collègues ont choisi d'appeler « *l'omnivorité* » (Peterson et Simkus, 1992¹⁴⁹; Peterson et Kern, 1996¹⁵⁰). Souhaitant en effet mettre en pratique la thèse de Pierre Bourdieu ailleurs que dans la France de la fin des années 1960, Albert Simkus et Richard Peterson l'appliquent aux goûts musicaux d'un échantillon de la population américaine au regard des rangs professionnels représentés : « *Toutefois, à notre grande surprise, ceux qui occupaient des emplois supérieurs avaient également tendance à s'intéresser plus souvent que les autres à une vaste gamme d'activités de statut inférieur, tandis que ceux qui occupaient des emplois*

(Repères)

¹⁴⁶ « *L'observation des pratiques, qu'elles soient individuelles ou collectives, nécessite alors d'adopter une approche de l'action envisagée comme un processus en tension entre les savoirs mobilisables, les compétences immédiates, les habitus, les arts de faire, les désirs d'agir, etc.* » CHAUDIRON, Stéphane ; IHADJADENE, Madjid. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, n°35, 2010

¹⁴⁷ « (...) *système de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre* »

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit, 1980 (Le sens commun)

¹⁴⁸ PETERSON, Richard A. Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives. *Sociologie et sociétés*, vol.36, n°1, 2004

¹⁴⁹ PETERSON, Richard A. ; SIMKUS, Albert. How musical tastes mark occupational status groups. In LAMONT, Michèle ; FOURNIER, Marcel. *Cultivating differences: symbolic boundaries and the making of inequality*. Chicago : University of Chicago Press, 1992

¹⁵⁰ PETERSON, Richard A. ; KERN, Roger. Changing highbrow taste : From snob to omnivore. *American Sociological Review*, vol.61, n°5, oct. 1996

inférieurs avaient une gamme d'activités culturelles limitée (Peterson et Simkus, 1992) » (Peterson 2004). Le modèle de l'« omnivore » autorise ainsi à entériner l'idée de pratiques culturelles distinctes entre les membres des classes « dominantes » et les membres des classes « dominées » mais insiste également sur l'hétérogénéité distinctive des choix culturels des « dominants ». La classe supérieure « omnivore » se caractérise alors par un comportement éclectique, assumant des détours par différents genres musicaux ou culturels, y compris parmi les moins légitimes, tandis qu'une classe « univore » se limite par manque de capital culturel à la consommation du seul registre populaire.

En France, Bernard Lahire prolonge les réflexions de Peterson en amplifiant le champ des pratiques culturelles envisagées. Il prend également appui sur le constat premier que les personnes peuvent faire montre de pratiques culturelles en apparence incompatibles, mélangeant différents registres de légitimité, parfois même à l'opposé les uns des autres. C'est ce phénomène de « dissonance » que Lahire retient comme le phénomène social le plus partagé au niveau culturel (Lahire 2006¹⁵¹). Ce mélange des genres au principe de la pratique culturelle, dans les différentes pratiques comme au sein d'un même domaine artistique, est rendu possible par la diversité des dispositions et des parcours *individuels*, par la multitude des occasions de socialisation et de rencontres de contenus possibles. Cette configuration kaléidoscopique de l'offre culturelle, médiatique, informationnelle et des pratiques individuelles et collectives s'affirme aujourd'hui nettement dans la centration vers l'espace numérique des différentes expressions culturelles et médiatiques, obligeant les sociologues de la culture à imaginer de nouvelles catégories susceptibles de refléter cette hybridation des « *univers culturels* » (Donnat 1994¹⁵², Maresca et al 2010¹⁵³), cette « (...) *porosité entre culture et distraction, entre le monde de l'art et ceux du divertissement et de la communication* » (Donnat 2009¹⁵⁴). Et nous retrouvons là la redéfinition de la pratique comme de la légitimité culturelles au cœur des dernières analyses d'Olivier Donnat sur les pratiques culturelles des français, la consommation de l'internet allant de pair avec un investissement culturel à la fois plus prononcé et plus diversifié : « *La situation actuelle est par conséquent radicalement différente de celle des années 1980 ou 1990 où la culture de l'écran se limitait pour l'essentiel à la consommation de programmes télévisés. En effet, si une forte durée d'écoute de la télévision était en général associée à un faible niveau de participation à la vie culturelle, il n'en est pas du tout de même pour l'internet qui concerne*

¹⁵¹ LAHIRE, Bernard. *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : Editions La Découverte, 2006 (La Découverte/Poche)

¹⁵² DONNAT, Olivier. *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La Découverte, 1994 (Textes à l'appui)

¹⁵³ MARESCA Bruno ; PICARD, Romain ; PILORI, Thomas. Les internautes, premiers clients des industries culturelles. *Consommation et modes de vie*, n°235, Décembre 2010 <http://www.credoc.fr/pdf/4p/235.pdf>

¹⁵⁴ DONNAT, Olivier. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*. Paris : La Découverte ; Ministère de la culture et de la communication, 2009 (Hors collection Sciences Humaines)

prioritairement les catégories de population les plus investies dans le domaine culturel : ainsi, la probabilité d'avoir été au cours des douze derniers mois dans une salle de cinéma, un théâtre ou un musée ou d'avoir lu un nombre important de livres croît-elle régulièrement avec la fréquence des connexions » (Donnat 2009). Cette entrée par les figures sociologiques de l'éclectisme concerne tout particulièrement les jeunes générations et le contexte technologique dans lequel se déroulent leurs pratiques culturelles et médiatiques démultipliant l'offre et les points d'accès : « *Le rapport entre pratiques culturelles légitimes et pratiques culturelles vulgaires est brouillé par un investissement sincère et authentique dans des activités dont le contenu oscille entre un registre scolaire, artistique, musical et cinématographique. Les adolescents peuvent s'inscrire dans ces quatre registres à la fois, tout comme ils peuvent à un moment donné délaisser certains registres et en surinvestir d'autres* » (Zaffran Pouchadon 2010¹⁵⁵). Il nous semble bien que c'est un tel *continuum* d'usages qui est envisagé par les études visant à examiner la réalité des pratiques connectées des jeunes, non pas en termes d'usage/non usage mais plus profondément, en termes d'engagement personnel dans la pratique internautes. A ce stade, ceux qui témoignent d'usages plus intenses et plus diversifiés de l'internet sont également ceux qui, non seulement ont la possibilité matérielle de ces usages, mais qui utilisent plus souvent et plus intensément l'internet parce qu'ils sont à même d'en percevoir les effets, pratiques, sociaux, scolaires, etc. L'hétérogénéité des pratiques juvéniles pointée par les études récurrentes à l'initiative de Sonia Livingstone ou d'Esther Hargittai s'exprime ainsi plus en termes d'*écarts* socioculturels que de simples *différences* d'usages (Livingstone Helsper 2007¹⁵⁶ ; Hargittai Hinnant 2008¹⁵⁷).

• Dimension sociale des pratiques informationnelles

Au cœur de la redéfinition que nous venons d'évoquer de la notion de « *fracture numérique* » (Bennett et al 2008¹⁵⁸) suivant l'intensité et la qualité des usages au sein d'une population disposant au départ de conditions matérielles d'accès globalement équivalentes¹⁵⁹, les pratiques d'information occupent une place toute particulière. Vantées pour leurs vertus « capitalisantes »

¹⁵⁵ ZAFFRAN, Joël ; POUCHADON, Marie-Laure. La recomposition des pratiques culturelles des adolescentes : terrain français, éclairages québécois. In OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance & culture : transmission, appropriation et représentation*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, 2010 (Questions de culture)

¹⁵⁶ LIVINGSTONE, Sonia ; HELSPER, Ellen. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media Society*, vol.9, n°4, 2007

¹⁵⁷ HARGITTAI, Eszter ; HINNANT, Amanda. Digital Inequality : Differences in Young Adults'Use of the Internet. *Communication Research*, vol.35, n°5, October 2008

¹⁵⁸ « *It may be that there is as much variation within the digital native generation as between the generations* »

BENNETT, Sue ; MATON, Karl ; KERVIN, Lisa. The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 2008

¹⁵⁹ « *we have contributed to a more in-depth understanding of the possible sources of digital inequality among populations whose members are, for the most part, already on the "right" side of the digital divide* »

HARGITTAI, Eszter ; HINNANT, Amanda. Digital Inequality : Differences in Young Adults'Use of the Internet. *Communication Research*, vol.35, n°5, October 2008

(scolairement et socialement rentables), elles peuvent apparaître comme l'instauration d'une nouvelle légitimité à l'aune de laquelle mesurer les usages internautes en général (Boonaert Vettenburg 2011¹⁶⁰). Notre propos n'est cependant pas d'exclure comme moindres les usages plus spécifiquement socialisants ou ludiques, ni même d'instituer une forme de hiérarchie entre des préoccupations informationnelles plus ou moins ponctuelles, plus ou moins académiques. Il nous semble que c'est l'agrégation des différents usages qui s'avère déterminante et marqueur d'un engagement individuel dans la pratique, et cela au sein d'une même famille d'usages comme les travaux de Danah Boyd ou d'Ezter Hargittai sur les réseaux sociaux ont pu le démontrer (Boyd 2007¹⁶¹ ; Hargittai Hsieh 2010¹⁶²). Nous considérons alors que les pratiques informationnelles, au sens large, et la posture qui vise à s'informer, nous semblent bien à ce titre constituer des facteurs d'agrégation. Reste à élucider de quoi sont effectivement constituées ces pratiques informationnelles ordinaires des adolescents. Mais ce dialogue critique doit être pour le moment resitué dans le cadre de la société dite « de l'information », dans laquelle la capacité à s'informer est effectivement déterminante. Un premier pallier peut être investi, quantitatif et technique, qui est donc celui de la circulation possible sur les réseaux. Un deuxième niveau de réflexion s'interrogera sur les conséquences sociales et culturelles de cette circulation généralisée, non pas simplement en termes d'« effets » mais, non l'avons vu dans la définition possible de la « *cyberculture* », dans le cadre d'un renouvellement sociétal profond. Cet environnement informationnel imprègne une multiplicité de contextes d'usages, eux-mêmes de moins en moins faciles à distinguer les uns des autres du fait de la mobilité grandissante du rapport à l'information, mobilité élevée au rang de paradigme (Urry 2005¹⁶³ cité par Françoise Paquensiéguy) : « *Autrement dit le contexte historique et économique des années 90 qui peut, trop vite, se résumer à une délibéralisation de secteurs sensibles et historiquement monopolistiques ; à un contexte de profusion de l'offre et de démultiplication de l'offre de TICN et de prestataires de services ; à une grande quantité de contenus numériques ou numérisés ; à la montée en puissance de certaines logiques sociales telles que l'autonomie sociale,*

¹⁶⁰ "As the aforementioned studies show, the available literature describes the existence of various divides on crucial aspects. For instance, people with a higher education level appear to use the internet more frequently for finding information, while lower educated people view the internet rather as an entertainment medium. Researchers seem to be aware of different uses of the internet. However, the current discourse is problematic as it implicitly assesses information-related internet use as more positive than other uses. (...) These questions require more qualitative research to give an insight into young people's perceptions of the different internet dimensions. Moreover, it could be very relevant to gain more insight into the meaning that young people themselves give to their internet use "

BOONAERT, Tom ; VETTENBURG, Nicole. Young people's internet use: Divided or diversified?. *Childhood*, n°18, January 2011

¹⁶¹ BOYD, Danah. *Viewing American class divisions through Facebook and MySpace. Apophenia Blog Essay*. 24 juin 2007. <http://www.danah.org/papers/essays/ClassDivisions.html>

¹⁶² HARGITTAI, Esther ; HSIEH, Yu-li Patrick. From Dabblers to Omnivores: A Typology of Social Network Site Usage. In PAPACHARISSI, Zizi (dir). *A Networked Self Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. London : Routledge, 2010

¹⁶³ URRY, John. *Sociologie des mobilités : Une nouvelle frontière pour la sociologie ?*. Paris : Armand Colin, 2005 (Collection U)

*l'individualisation des pratiques, la porosité des frontières loisirs/professionnels ; au constat de la transformation de notre société comme par exemple une mobilité accrue, l'évolution de la cellule familiale, ce contexte est à la fois vecteur et objet des processus de formations des usages et une concrétisation de ces usages sur des bases sensiblement différentes des précédentes (...) La mobilité des individus et des contenus numériques participe de la construction du contexte socio-symbolique des actes d'information et de communication, elle marque les usages, qui ne sont pas des usages en mobilité mais des usages de la mobilité dont le premier enjeu est la maîtrise personnelle et individuelle des espaces-temps, la réalité de l'un d'eux permettant de gérer les autres et d'y accéder [réalité augmentée] » (...) » (Paquienseguy 2006¹⁶⁴). L'internet est dès lors approché en tant qu'objet social et non pas seulement comme instrument commun d'accès au savoir, suivant une conception proprement pédagogique et scolaire : « l'articulation entre ces deux échelles individuelle et collective constitue de fait un des points sensibles de l'étude des représentations comme fait social et culturel, mais aussi du phénomène de l'usage dans le domaine des technologies de l'information et de la communication » (Proulx 2005¹⁶⁵). Ainsi, **une appréhension sociale du rapport à l'information permet-elle d'en envisager la dimension sociétale et générationnelle mais également la dimension politique et économique**, en lien avec les compétences liées à l'emploi, en particulier des jeunes, et cela malgré le constat suivant : « Dans l'ensemble, les travaux sur les pratiques numériques des jeunes, y compris des jeunes adultes, envisagent généralement les usages sous l'angle de leurs pratiques récréatives et relationnelles. Les usages d'internet liés à la sphère socioéconomique sont peu pris en considération » (Brotcorne et al. 2009¹⁶⁶).*

La qualification d'une société comme « société de l'information » voire comme « société des savoirs » suppose en outre un certain rapport social à cette information et à ce savoir. C'est ainsi que l'équipe de chercheurs réunis autour de Franck Ghitalla se propose d'étudier les « (...) nouvelles conventions de lecture et d'interprétation du document numérique » (Ghitalla et al. 2003¹⁶⁷). L'idée même de convention suppose une organisation. Des repères de type documentaire sont sans doute en pleine incubation (Web 2.0, ontologies, métadonnées, indexation sociale, ...). La recherche documentaire au sens « traditionnel » du terme, fait appel à une stratégie d'interrogation d'un espace

¹⁶⁴ PAQUIENSEGUY, Françoise. L'étude des usages en SIC aujourd'hui : bilan et perspectives. In *Questionner les pratiques d'information et de communication : Agir professionnel et agir social*. Actes du XV congrès des sciences de l'information et de la communication, 10-12 mai 2006, Universités de Bordeaux. Paris : SFSIC, 2006 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/43/03/PDF/SFSIC2006.pdf>

¹⁶⁵ PROULX, Serge. « Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux - modèles - tendances », conférence inaugurale, Colloque *Enjeux et usages des TIC. Aspects sociaux et culturels*, Université de Bordeaux III, Bordeaux, 22-24 septembre 2005.

¹⁶⁶ BROTCORNE, Périne ; MERTENS, Luc ; VALENDUC, Gérard. *Les jeunes off-line et la fracture numérique : Les risques d'inégalités dans la génération des "natifs numériques"*. Bruxelles : Service public de programmation Intégration sociale ; POD Maatschappelijke integratie, septembre 2009 <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Jeunes-fracture-num%09rique.pdf>

¹⁶⁷ GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique ; GKOUSKOU-GIANNAKOU, Pergia ; LE DOUARIN, Laurence ; NEAU, Aurélie. *L'outre lecture : manipuler, (s')approprier, interpréter le Web*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 2003 (Études et recherche)

documentaire organisé (indexation, référencement bibliographique) par le truchement d'un langage approprié. L'activité de recherche n'a plus le même sens appliquée aux robots de recherche, le mot-clé par exemple se trouvant réduit à une simple et insignifiante chaîne de caractères... Si l'indexation, les langages documentaires, et avec eux la notion de mot-clé, se dissolvent dans le fonctionnement des moteurs de recherche, nous ne pouvons toutefois épouser l'idéologie d'une interaction transparente entre les machines et les internautes *via* le langage naturel. Les éléments décisifs quant à l'éventuelle maturation d'un *Web* comme espace documentaire touchent aux notions d'autorité et de document : il y va du temps que met une pensée en mouvement à devenir « document », il y va de l'espace des relations d'associations entre les documents *via* les hyperliens qui les relient et contribuent à les caractériser. Il faut également envisager ici la place qui importe à la réflexion sur les métadonnées, inséparables des usages informationnels, qui rendent les données visibles et utilisables, qui orientent la production et la diffusion des savoirs¹⁶⁸. Engagé dans un modèle économique privilégiant la consommation de services, le développement des applications internautes encourage nous l'avons dit une individualisation des pratiques. Ainsi la réflexion scientifique se déporte t'elle vers les pratiques personnelles de recherche et de gestion de l'information car elles jouent un rôle majeur dans le nouveau rapport à la culture et au savoir qui se dessine. Si le savoir lui-même est changé par les processus de numérisation, nos actions concrètes le sont également, telles que le travail, y compris scolaire, les démarches administratives, les rencontres... Nous avons ainsi situé notre réflexion dans le cadre plus général d'une économie sociale des savoirs (Jeanneret 2000). Cette juxtaposition actuelle de plusieurs techniques de mémorisation et de génération d'objets communicationnels qui déplace les repères quant à la nature, la circulation et l'appropriation des savoirs disponibles, s'énonce en termes de rapport au savoir au sens social et individuel, anthropologique du terme car « (...) *les innovations techniques ne font souvent que renouveler, en les modifiant, des éléments de la vie sociale, qui relèvent par ailleurs de processus et de besoins anthropologiques fondamentaux, et à ce titre, permanents* » (Cotte 2008¹⁶⁹).

1.3. Perspective anthropologique du rapport au savoir

« *La recherche est la première activité des jeunes et de l'ensemble de la population internaute. Les jeunes entre 11 et 24 ans sont cependant plus nombreux que la moyenne des internautes à chercher sur la Toile. Ainsi 95,7 % des*

¹⁶⁸ Ces métadonnées, littéralement « données sur les données » sont actuellement assumées de façon réfléchie (schémas *Dublincore* ou *Learning Object Metadata*) mais aussi inconsciente (*cookies*, profils d'auto indexation par *Facebook* par exemple).

¹⁶⁹ COTTE, Dominique. A la rencontre des objets « DU numérique » l'occasion d'un nouveau paradigme pour les études de communication en organisation In COUZINET, Viviane ; CHAUDIRON, Stéphane. *Sciences de la société : Organisation des connaissances à l'ère numérique*, n°75, octobre 2008

jeunes ont utilisé les moteurs de recherche au cours du deuxième trimestre 2010, contre 93,5 % de l'ensemble de la population internautes » (Harcourt 2010¹⁷⁰) ; « Tout en restant plus occasionnelle, la recherche sur internet (recherche pour soi ou pour l'école) fait tout de même partie des activités les plus pratiquées par les jeunes » (Kredens Fontar 2010¹⁷¹) : les enquêtes chiffrées, parmi les plus récentes, démontrent la part importante de l'activité de recherche d'information, et nous venons d'insister sur la place centrale de la médiation des moteurs de recherche et de la requête au sein des usages internautes en général et juvéniles en particulier. Nous l'avons dit également, cette généralisation de l'activité de recherche d'information, au sens restreint comme au sens large, touche tous les secteurs de la vie individuelle, professionnelle ou scolaire comme privée. Les limites distinguant ces diverses sphères les unes des autres tendent d'ailleurs à s'atténuer et l'implantation de systèmes numériques sur le modèle des environnements numériques de travail (ENT), dans les établissements scolaires par exemple, participe de cet éclatement des contextes et de l'élargissement de la prise en compte des apprentissages au-delà des situations simplement formelles (Union européenne 2006¹⁷² ; Fourgous 2009¹⁷³). La place de la recherche d'information est donc très importante dans les activités internautes des adolescents. Passant grandement par le recours aux moteurs de recherche (Harcourt 2010 ; Zickuhr 2010¹⁷⁴), elle s'effectue en grande partie à la maison et constitue une part importante du travail personnel (Alluin et al 2010¹⁷⁵).

¹⁷⁰ HARCOURT, Pierre (d'). Internet et les jeunes. Les usages Internet des jeunes. *Journal du Net*, Publié le 14/12/2010

<http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/usages-internet-des-jeunes/>

¹⁷¹ KREDENS, Elodie ; FONTAR, Barbara. *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers* : Une enquête sociologique menée par Fréquence écoles, association d'éducation aux médias, et financée par la Fondation pour l'Enfance. Lyon, Paris : Fréquence Ecoles, Fondation pour l'Enfance, 2010 <http://www.frequence-ecoles.org/accueil:nos-actions:la-recherche>

¹⁷² « L'éducation et la formation non formelles et informelles représentent un aspect particulier pour le domaine de l'éducation et de la formation parce qu'elles complètent l'éducation et la formation formelles. Leur valeur dans le domaine de la jeunesse devrait être davantage reconnue en raison des compétences et des qualifications qui y sont acquises par les jeunes et de leur rôle dans le processus d'apprentissage.(...) En somme, il est nécessaire d'instaurer des cadres de référence afin d'évaluer les compétences acquises et favoriser la mobilité en créant des ponts entre l'éducation et la formation formelles, non formelles et informelles comme le souligne le livre blanc Un nouvel élan pour la jeunesse européenne de 2001 ».

Union européenne. Europa : synthèses de la législation européenne. Éducation, formation, jeunesse, sport. Éducation et formation tout au long de la vie. Reconnaissance de l'éducation et de la formation non formelles et informelles (dans le domaine de la jeunesse).

Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur la reconnaissance de la valeur de l'éducation et de la formation non formelles et informelles dans le domaine de la jeunesse en Europe [Journal officiel C 168 du 20.07.2006]

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11096_fr.htm

¹⁷³ « Le numérique favorise le prolongement de la classe hors temps scolaire, la continuité des savoirs, de la pédagogie, des supports et des techniques. Les temps « avant classe » et « après classe » sont enrichis et la présence de l'école dans les foyers augmentée »

Réussir l'école numérique : Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique. Assemblée Nationale, 2009

http://www.tagaro.fr/ecole_numerique/images/Rapport_mission_fourgous.swf

¹⁷⁴ ZICKUHR, Kathryn. *Generations 2010*. Washington : Pew Research Center's Internet & American Life Project, 16/12/2010 http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Generations_and_Tech10.pdf

¹⁷⁵ « 95 % des élèves déclarent utiliser l'ordinateur **pour le travail scolaire** en dehors de la classe » (nous soulignons)

ALLUIN, François ; BILLET-BLOUIN, Marion ; GENTIL, Régine. *Les technologies de l'information et de la*

Nous pouvons ainsi penser leurs pratiques informationnelles de l'internet comme particulièrement concernées par cette individualisation, cette privatisation des pratiques dont nous avons parlé, et associer ces pratiques informationnelles à la « culture de la chambre » proposée comme marqueur des pratiques culturelles juvéniles. Si le rapport à l'information s'individualise, prolongeant sans doute la dimension solitaire de la lecture silencieuse (Svenbro 2001¹⁷⁶), dans le même temps, les rapports à la culture des jeunes générations évoluent, la transmission se faisant indirectement par les pairs et par une exploration libre indépendamment des prescriptions verticales : « On ne peut comprendre le rapport des jeunes générations au champ culturel sans s'interroger sur les mutations directement engendrées par la révolution numérique (...). Ces nouveaux modes de consommation abolissent une partie des contraintes temporelles liées à la programmation, favorisent une individuation, une démultiplication et une dé-institutionnalisation des temps, qui s'opposent à la vision d'un temps unique, linéaire et programmé » (Octobre 2008¹⁷⁷). De même, nous considérons que le recours massif aux moteurs de recherche généralistes pour satisfaire des besoins d'information divers impacte le rapport à l'information de ces jeunes et qu'ils entretiennent un rapport plus direct à l'information, pour elle-même et laissant de côté la ressource qui la porte (le site *Web*, la page *Web*). Or, le rapport à l'information des individus en général, *a fortiori* des plus jeunes en construction d'eux-mêmes, porteurs d'un projet de vie professionnelle et sociale, est devenu un élément capital de nos sociétés contemporaines engagées dans une « économie du savoir » (Archambault 2005¹⁷⁸) et ne saurait de la sorte se limiter seulement au temps de la scolarisation secondaire ou universitaire. Dans le champ socio éducatif précisément, le rapport à l'information, lorsque réinscrit dans le cadre européen de pensée de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (*lifelong learning*¹⁷⁹) assimilable à un nouveau paradigme éducatif (Marchand 1998¹⁸⁰), peut ainsi apparaître comme un élément hautement constitutif du rapport au savoir : « Avec les transformations en cours de

communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Octobre 2010 (Les Dossiers, n°197) <http://www.educnet.education.fr/veille-education-numerique/octobre-2010/tic-college-lycee-usages-enjeux>

¹⁷⁶ SVENBRO, Jesper. La Grèce archaïque et classique. L'invention de la lecture silencieuse. In CAVALLIO, Guglielmo ; CHARTIER, Roger. *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil, 2001 (Points histoire)

¹⁷⁷ OCTOBRE, Sylvie. Les horizons culturels des jeunes. *Revue française de pédagogie*, n°163, avril-juin 2008

¹⁷⁸ « Par économie du savoir, de la connaissance, on ne désigne pas ici l'économie spécifique du bien économique particulier qu'est la connaissance mais l'économie en général telle qu'elle devient quand la connaissance est sa composante décisive ».

ARCHAMBAULT, Jean-Pierre L'économie du savoir : la nécessaire coopération. *EpiNet : la revue électronique de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, n°74, 2005 <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00284942/en>

¹⁷⁹ « La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie est indispensable à la compétitivité de l'économie de la connaissance. Elle s'applique à tous les niveaux d'éducation et de formation et concerne toutes les étapes de la vie, ainsi que les différentes formes d'apprentissage »

Union européenne. Europa : synthèses de la législation européenne. Éducation, formation, jeunesse, sport. Éducation et formation tout au long de la vie

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_fr.htm

¹⁸⁰ MARCHAND, Louise. Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne. *Distances*, vol.2 ; numéro 2, automne 1998

l'école et le besoin d'apprendre tout au long de la vie, c'est bien le rapport au savoir que met en question l'intégration du numérique dans les situations concernant l'apprendre » (Bélisle et al 2006¹⁸¹). Ainsi la « *compétence numérique* »¹⁸² et l'« *autonomie* » (« *apprendre à apprendre* »¹⁸³) jouent-elles un rôle premier dans ce modèle *social* de l'apprentissage tout au long de la vie et, comme lui, dépassent les limites du temps de la scolarisation pour s'appliquer aux évolutions professionnelles et à la vie adulte en général. L'internet et le *Web* représentent alors bien davantage qu'une ressource documentaire de plus ou même largement présente. On passe de la documentation conçue dans une perspective d'enseignement comme support de cours, source d'information parmi d'autres, « *instruction étayée* » (Morandi 2010¹⁸⁴), à l'internet comme dispositif intégrant, à la fois les ressources documentaires et informationnelles en tant que telles (le *Web*), ainsi que l'appareillage nécessaire à l'individu pour accéder au savoir et construire sa propre connaissance : « *C'est ici le statut cognitif du rapport au savoir, la forme, que l'on peut interroger. L'activité n'est pas seulement une activité productive, mais une activité productrice* (Rabardel, 1995). *Le rapport à l'information ne se réduit pas aux usages qui le réalisent : il constitue la modalité d'un scénario de connaissance* » (Morandi 2010).

Nous pouvons définir le rapport à l'information comme l'attitude, d'ordre intellectuel, et personnelle d'un individu face aux supports et contenus d'information, compris dans un sens général, qui s'incarne dans des représentations et des manières de s'informer, de faire appel à ces contenus. Nous ne reviendrons pas ici sur la difficulté qu'il y a à entreprendre de définir clairement le terme d'« information », mais nous souhaitons souligner que cette difficulté même constitue un élément clé de la relation qui nous semble s'instaurer entre rapport au savoir et rapport à l'information, car il est plus aisé de définir l'information eu égard à ce qu'elle n'est pas,

¹⁸¹ BELISLE, Claire ; ROSADO, Eliana ; SAEMMER, Alexandre ; LECOINTE, Nicolas ; LIMAM, Latifa. Encyclopédies en ligne : quels enjeux pour le lecteur ? In CHARTRON, Ghislaine ; BROUDOUX, Evelyne. *Document numérique et société* : Actes de la conférence organisée dans le cadre de la Semaine du document numérique à Fribourg (Suisse) les 20 et 21 septembre 2006. Paris : ADBS éditions, 2006 (Sciences et techniques de l'information)

¹⁸² « *La compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC: l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration* » Union européenne. Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006]. Europa : synthèses de la législation européenne. Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

¹⁸³ « (...) *apprendre à apprendre liée à l'apprentissage, à la capacité à entreprendre et organiser soi-même un apprentissage à titre individuel ou en groupe, selon ses propres besoins, à avoir conscience des méthodes et des offres* » Union européenne. Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006]. Europa : synthèses de la législation européenne. Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

¹⁸⁴ MORANDI, Franc. Rapport à l'information et savoirs du numérique : vers une expertise pédagogique. In CHAPRON, Françoise ; DELAMOTTE, Eric (dir). *L'Education à la culture informationnelle*. Actes du Colloque international de l'ERTé, Lille, 16-17-18 octobre 2008. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010 (Papiers)
Cité : RABARDEL, Pierre. *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin, 1995 (Collection U)

c'est-à-dire la connaissance et le savoir qui représentent un pas franchi dans l'appropriation individuelle de cette information. Or au vu de tout ce dont nous avons fait mention, le rapport à l'information nous semble de plus en plus inséré dans le rapport au savoir et inversement. Ainsi, ce qui se joue dans le rapport au savoir selon Bernard Charlot, « (...) *c'est le désir du monde, de l'autre et de soi qui devient désir d'apprendre et de savoir, et non « le désir » qui rencontre un objet nouveau, « le savoir »* » (Charlot 1997¹⁸⁵). De même le rapport à l'information participe de ce « *désir du monde* » et lui-même « *se donnerait ainsi comme rapport au monde et à la connaissance (...).* » (Morandi 2007¹⁸⁶), se définirait comme le moyen possible pour l'individu de se situer par rapport à une masse d'informations ou de connaissances, compris comme tentatives d'explications du monde naturel et social, et qui potentiellement peuvent contribuer à le construire, alimenter sa propre vision du monde, lui appartenir comme connaissances (Kalali 2007¹⁸⁷). Ainsi Franc Morandi précise-t-il cette primauté de la relation dans le rapport à l'information qui existe dans le rapport au savoir : « (...) *l'objet n'est pas tant l'information que s'informer (« approche-sujet » : agir et pas seulement traiter), chercher une information par rapport à une intention de savoir* » (Morandi 2007). Le rapport à l'information dépasse en effet ici clairement l'activité de recherche d'information, modélisable et modélisée dans les règles de l'expertise et focalisée sur le « *retrouvage* » d'une information ou d'un élément de savoir préexistant. « *Avec cette approche, qualifiée d'instrumentale, la recherche d'information est envisagée comme une affaire de technique, une somme de savoirs faire auxquels il suffirait d'avoir été initié pour être efficace. Elle vise l'acquisition « d'habiletés » (comment faire ?) plutôt que de « stratégies » (quoi, pourquoi, comment, quand le faire ?)* », constatent en ce sens très directement Vincent Liquète et Yolande Maury (Liquète Maury 2007¹⁸⁸).

• **Rapport à l'information et rapport au savoir**

« *Les technologies numériques modifient l'accès à l'information, en transformant profondément les modes et les temps d'accès, la quantité d'information accessible, la provenance, les sources et les types d'information disponibles. (...) cette situation modifie le rapport à l'information et aux savoirs, composante essentielle dans la construction des connaissances (...).* (...) *Les changements de supports modifient les repères, que ce soit dans le contexte*

¹⁸⁵ CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Economica, 1997 (Poche éducation)

¹⁸⁶ MORANDI, Franck. Rapport à l'information et connaissance partagée. *Esquisse* Eduquer à/par l'Information, n°51-52, janvier 2007

¹⁸⁷ « *A travers le rapport au savoir, c'est toute la problématique du sujet dans son rapport à la connaissance, à l'autre, au monde qui est revisitée. Beillerot va jusqu'à dire que l'on est son propre rapport au savoir (Mosconi et al., 2000)* »

KALALI, Fouzia. Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. Symposium : Rapports au(x) savoir(s) : du concept aux usages, Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation AREF 2007, Strasbourg 2007 http://www.congresintaref.org/actes_site.php#k

Cités : MOSCONI, Nicole ; BEILLEROT, Jacky ; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 2000 (Savoir & Formation)

¹⁸⁸ LIQUETE, Vincent ; MAURY, Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin, 2007 (Collection E)

d'apprentissage, dans la nature du processus établi avec le savoir, les valeurs et les objectifs de l'apprentissage, avec les méthodes employées dans ce processus » (Bélisle et al. 2006¹⁸⁹) : relevant en grande partie de l'intimité de la personne et variant dans le temps comme d'un individu à un autre, forcément médiaté, c'est-à-dire inscrit dans des dispositifs, objets, lieux ou personnes déterminés ou dans les modalités de la perception même, le rapport à l'information est donc enchâssé dans le « *rapport au savoir* », tel que défini par Bernard Charlot comme « *un ensemble de relations et non une accumulation de contenus psychiques (...)* » (Charlot 1997¹⁹⁰) et en modifie les manifestations. Le rapport au savoir est fondamentalement envisagé par Bernard Charlot comme « *rapport à l'apprendre* » et non pas seulement comme le rapport à un savoir-objet, préexistant. Si c'est la relation qui fonde l'originalité de la notion, transversale et largement usitée, de « *rapport au savoir* », nous ne pouvons laisser de côté cependant ce savoir objet du désir. Car, la notion même de rapport au savoir et la façon dont elle est élaborée engagent certaines conceptions du savoir lui-même, qui nous l'avons dit n'est pas entendu comme savoir en soi mais qui intègre de façon dynamique la globalité de l'individu, des éléments de son vécu, son affectivité. Le savoir n'est alors pas compris selon l'ordre classique de la visée encyclopédiste et dépasse la seule instruction : « (...) « *savoir apprendre* », avec sa dimension biographique, consiste alors à construire son propre « *chemin d'apprentissage* » (Liquète Maury 2007¹⁹¹). Reprenant les analyses de Jean-Marc Monteil (Monteil 1985¹⁹²), s'attachant à distinguer l'information, la connaissance et le savoir, Bernard Charlot considère le savoir comme entité autonome d'abord extérieure à l'individu singulier et produit d'une construction sociale et individuelle, s'opposant en cela aux voies de la révélation. L'information apparaît extérieure au sujet, « *sous le primat de l'objectivité* », stockable et transmissible. La connaissance, « *sous le primat de la subjectivité* », s'avance comme le résultat d'une expérience personnelle, d'une vie (Charlot 1997¹⁹³). Elle est intransmissible. Le savoir trouve alors sa place à l'intersection de l'information et de la connaissance : c'est de l'information en voie d'appropriation par un sujet, c'est donc aussi de la connaissance mais dépouillée de la subjectivité, devenue « *communicable* ». Or, les tentatives de définition du savoir, en tant qu'entité objective ou comme irrémédiablement inséparable d'un sujet humain (dans ses rapports avec la notion de connaissance(s) principalement), rejoignent les réflexions quant aux multiples propositions de

¹⁸⁹ BELISLE, Claire ; ROSADO, Eliana ; SAEMMER, Alexandre ; LECOINTE, Nicolas ; LIMAM, Latifa. Encyclopédies en ligne : quels enjeux pour le lecteur ? In CHARTRON, Ghislaine ; BROUDOUX, Evelyne. *Document numérique et société* : Actes de la conférence organisée dans le cadre de la Semaine du document numérique à Fribourg (Suisse) les 20 et 21 septembre 2006. Paris : ADBS éditions, 2006 (Sciences et techniques de l'information)

¹⁹⁰ CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Economica, 1997 (Anthropos)

¹⁹¹ LIQUETE, Vincent ; MAURY, Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin, 2007 (Collection E)

¹⁹² MONTEIL, Jean-Marc. *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Paris : Editions universitaires, 1985

¹⁹³ CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Economica, 1997 (Poche éducation)

définition de la notion tout aussi complexe d'information. « *Pas d'information sans système cognitif qui la traite (...)* » (Morandi 2007¹⁹⁴) : c'est ainsi qu'Yves Jeanneret, Robert Escarpit ou Raymond Ruyer, entre autres, ont formalisé plusieurs strates de la notion d'information. Dans une perspective comparable à celle de Bergson approchant les différentes acceptions possibles du temps, il s'agit de distinguer clairement l'information au sens objectif et mathématique d'un signal, faisant référence à la théorie de Shannon, de « *l'information psychologique* » (Ruyer 1968¹⁹⁵), en tant que produit social et objet d'une intention individuelle. « *L'information, la connaissance et le savoir ne sont pas des caractères qui pourraient appartenir en propre aux objets, mais des effets de l'appropriation possible de ces objets par des sujets* » nous dit encore Yves Jeanneret (Jeanneret 2000¹⁹⁶). Cette conception est aussi celle de Jean Meyriat pour qui « *l'information n'existe pas en tant que telle si elle n'est pas effectivement reçue. Pour l'esprit qui la reçoit, elle est connaissance, et vient modifier son savoir implicite et explicite* », lequel nous permet là de rapprocher très clairement rapport à l'information et rapport au savoir (Meyriat 1988¹⁹⁷).

Nous retenons cette référence à ce rapport « primal » au monde comme étant constitutive de l'axe anthropologique emprunté par cette définition du rapport au savoir comme rapport à l'apprendre. Le rapport au savoir, soudé au désir de l'autre que soi-même, de ce que l'on ne connaît pas déjà, rejoint la définition de l'apprentissage humain qui fait que l'on se change soi-même en changeant sa vision du monde, que l'on se décentre par rapport à soi-même en se distinguant de ce que l'on est pas. Il se rapproche également de la volonté individuelle de s'informer conçue elle aussi comme sortie hors de soi, suivant la conception de la culture informationnelle telle que développée ici par Claude Baltz : « (...) on peut imaginer que la culture informationnelle repose effectivement sur cette possibilité de sortie de soi, au moins métaphoriquement. (...) La question psychique ou la question métaphorique du hors-soi est totalement posée par les exigences mêmes de la circulation de l'information (...). (...) Vous devez donc entrevoir à quel point ce phénomène du hors-soi, de sortie de soi, est une nécessité majeure, une condition de développement de la société d'information, autant lié à un approfondissement de nos connaissances théoriques qu'à une modification de notre vision du monde et de nos comportements » (Baltz 1998¹⁹⁸). C'est dans ce cadre que le recours massif aux moteurs de recherche et au *Web* par les jeunes instaure à notre sens un certain type de rapport à l'information et donc

¹⁹⁴ MORANDI, Franck. Rapport à l'information et connaissance partagée. *Esquisse* Eduquer à/par l'Information, n°51-52, janvier 2007

¹⁹⁵ RUYER, Raymond. *La cybernétique et l'origine de l'information*. Paris : Flammarion, 1968 (Science)

¹⁹⁶ JEANNERET, Yves. *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2000

¹⁹⁷ MEYRIAT, Jean. Information vs connaissance ?. In LAULAN, Anne-Marie (dir). *L'espace social de la communication : concepts et théories*. Paris : Retz ; CNRS, 1988

¹⁹⁸ BALTZ, Claude. Une culture pour la société de l'information ? : Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol.35, n° 2, 1998

de rapport à l'apprendre : « *Il n'est de savoir que dans un certain rapport au savoir* » « (...) *l'activité mise en œuvre pour s'approprier un savoir contribue à produire le sens de ce savoir* » (Charlot 2001¹⁹⁹). En effet, si le rapport à l'information change, les modalités du rapport au savoir changent donc elles aussi.

Les spécificités informationnelles et médiatiques de l'internet que nous avons tenté de formaliser au cours de ce premier chapitre, et les compétences d'expertise qu'elles impliquent aujourd'hui, s'inscrivent donc au cœur de ce rapport au savoir. La chaîne du savoir est tout entière concernée par les problématiques de la numérisation de l'information : production, stockage, circulation, transmission. Nous pouvons nous poser la question d'un changement subséquent du rapport au savoir mais nous pouvons d'ores et déjà affirmer que les *moyens d'accès* à l'information, et donc une certaine possibilité de construire du savoir, sont modifiés (Morandi 2010²⁰⁰). Le premier niveau, basique mais essentiel, que l'on peut distinguer est ainsi celui de l'accès pratique à l'information. La possibilité d'un accès à l'information et à la construction d'un savoir possible est très largement lié, *a fortiori* dans nos sociétés contemporaines, à la mise à disposition et à l'utilisation des moyens d'information et de communication. C'est sur cette question de l'accès que s'appuie en premier recours le thème de la « fracture numérique » entre les individus comme entre les états. Si l'on ne peut réduire les inégalités à des questions matérielles et d'équipement, on ne peut les évincer. Mais, au-delà de l'accès matériel et de la mise à disposition, se pose la question de l'utilisation des supports et des machines, de cette ergonomie cognitive sans laquelle il ne peut y avoir ni information ni savoir. Les supports et systèmes techniques, s'ils ne permettent pas en tant que tels la création de connaissances, doivent faciliter l'accès, ou tout au moins gêner le moins possible, le cheminement intellectuel vers l'information. Or, la maîtrise des formats techniques des supports de lecture et aujourd'hui du *Web*, le multifenêtrage par exemple, conditionne l'accès au savoir. C'est en ce sens que l'activité informationnelle peut être entendue au sens large comme une activité de lecture dont les modalités sont en pleine évolution. Ainsi ces « *modalités de lecture* » en mutation sont elles définies par l'équipe, réunie autour de Claire Bélisle et soucieuse des modes d'appropriation des nouvelles organisations des contenus encyclopédiques, comme : « (...)

¹⁹⁹ CHARLOT Bernard, La notion de rapport au savoir : points d'ancrages théoriques et fondements anthropologiques. In CHARLOT Bernard (dir.). *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales*. Paris : Economica, 2001 (Education)

²⁰⁰ « *Les différents systèmes d'information ont comme mission première d'organiser le savoir de manière à le rendre accessible à l'utilisateur. Pourtant, ces systèmes restent faits de combinaisons multiples qui mêlent différents supports d'information, différents langages, différents modes d'accès. Une succession d'opérations intellectuelles et physiques (liées à la présence d'un « écran » supplémentaire) entre l'apprenant et l'information influencent la manière dont le savoir est organisé et présenté, et offrent une sensation d'accumulation (« obésité informationnelle »), qui génère à son tour une série d'efforts mentaux, pour tout usager désireux d'entrer dans la logique des systèmes* » MORANDI, Franc. Rapport à l'information et savoirs du numérique : vers une expertise pédagogique. In CHAPRON, Françoise ; DELAMOTTE, Eric (dir). *L'Education à la culture informationnelle*. Actes du Colloque international de l'ERTé, Lille, 16-17-18 octobre 2008. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010 (Papiers)
Cité : RABARDEL, Pierre. *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin, 1995 (Collection U)

une organisation spécifique de l'activité du lecteur comportant une intention et un but, et s'inscrivant dans un horizon de référence. Cette activité comporte un rapport sensoriel et perceptif au support, s'appuie sur un ensemble de compétences dont celle de décodage alphabétique, visuel, sonore, une stratégie de découverte, d'exploration et de progression dans le contenu, et un investissement plus ou moins fort dans l'activité de lecture elle-même, selon l'expérience du lecteur et le goût pour l'interprétation, la réflexion symbolique » (Bélisle et al 2006). En effet, avec l'internet, nous parlons bien d'*activité* de lecture, au sens du faire, en ce sens que la lecture sur le *Web* relève à la fois de la navigation et de la compréhension, la navigation intégrant l'activité même de lecture et conditionnant traitement intellectuel et activité critique. **La dimension pragmatique et fonctionnelle de la lecture numérique oblige à penser le projet informationnel en vue d'une action et l'information elle-même comme au service d'une action, ceci n'excluant pas l'intellectualité possible de l'action en question mais impliquant les compétences adéquates** (Hargittai Hinnant 2008²⁰¹).

En prolongement du thème de l'accès à l'information, se pose donc la question de la nature de cette information, qui relance ce débat jamais clos de la détermination du message par le support ou de la « mutation » du message concomitante d'une transformation des vecteurs. Canaux et supports de l'information (comme l'écriture et le livre en leur temps) participent-ils d'une modification de la nature de l'information et du savoir, en même temps que d'une métamorphose cognitive ? C'est en ce sens qu'Yves Jeanneret interpelle le qualificatif de *nouvelles technologies* (Jeanneret 2000²⁰²). Notre propos n'est pas de prendre part à cette discussion mais nous pouvons simplement constater de manière générale quelques modifications induites quant aux conditions d'accès à l'information et au savoir, et leurs conséquences à la fois techniques et cognitives. L'accès à l'information, élément de savoir potentiel, dépend de la maîtrise, même partielle, de la forme technique, quelle qu'elle soit, d'un document. Afin de préciser ces conditions de possibilité du savoir, en termes d'accès comme en termes de traitement intellectuel, Franck Morandi parle de « *cadre cognitif* » et rejoint ainsi la perspective d'une culture de l'information, à notre avis beaucoup plus large que les seules perspectives scolaires ou ordinaires entendues séparément : « *Le rapport à l'information est ici la dimension non d'une instrumentation mais de cette appropriation possible : il n'est pas seulement rapport à un savoir objet, à un instrument, mais le cadre cognitif et représentatif de l'activité qui donnent à l'usager la main (au sens de prise en main pour son propre compte, de manière intégrée et efficace) dans la*

²⁰¹ "We focus on differences in general digital literacy, arguing that the way in which people utilize the Internet is at least in part driven by their online skills.(...) We argue that it is incorrect to assume that the types of sites people visit are simply a reflection of the types of sites they prefer to visit. Rather, we contend that online behavior is at least in part a reflection of people's online abilities"

HARGITTAI, Eszter ; HINNANT, Amanda. Digital Inequality : Differences in Young Adults'Use of the Internet. *Communication Research*, vol.35, n°5, October 2008

²⁰² JEANNERET, Yves. *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2000

complexité du « s'informer » (Morandi 2007²⁰³).

• Rapport au savoir et besoin d'information

La notion de rapport à l'information, lorsqu'on la rapproche de celle de rapport au savoir s'enrichit en outre d'une appréhension holistique de l'individu : « (...) si le terme de « savoir » renvoie plus fréquemment à des questions cognitives, c'est-à-dire à un individu apprenant en dehors de tout contexte affectif, la question du désir de savoir, et donc de ce que le savoir représente d'un point de vue fantasmatique pour le sujet, apparaît singulièrement éclairante pour la notion » (Hatchuel 2007²⁰⁴). En ce sens se trouve mise en exergue la dimension implicite ou difficilement exprimée, mais déterminante, du besoin ou du désir d'information : « La capacité à apprendre relèverait ainsi d'une position tacite : articuler la connaissance (niveau du contenu) et la recherche pertinente d'informations (accessibilité, validité, pertinence) à la représentation du sujet qui construit son savoir » (Morandi 2007²⁰⁵). La pratique informationnelle, en tant que telle, implique d'une part une stratégie (pour atteindre un but) et est lisible d'autre part en termes d'efficacité (le but a-t'il été atteint ou non). Mais, dans sa relation à un besoin d'information compris comme désir de savoir, le sens ou la finalité de l'acte de recherche d'information dépasse la compétence ou l'efficacité de l'activité, du côté de la mise en oeuvre d'un certain rapport à l'information. C'est cette perspective que rejoignent le modèle *Sense making* de Brenda Dervin (Dervin 1983²⁰⁶ 1998²⁰⁷) ou le modèle *Information Search Process* (ISP) proposé par Carol Kuhlthau (Kuhlthau 1988²⁰⁸ 1991²⁰⁹) insistant sur le rôle des sentiments dans l'activité de recherche d'information (Bilal 2005²¹⁰). Rapport à l'information et rapport au savoir s'articulent autour de la notion de désir qu'ils convoquent chacun. Ainsi dans la définition formelle donnée par l'ADBS²¹¹ du besoin d'information, souhaitons nous insister sur l'expression de « *nécessité ressentie* », liant le besoin d'information à une intentionnalité, au sens large. « *Le besoin d'information*

²⁰³ MORANDI, Franck. Rapport à l'information et connaissance partagée. *Esquisse* Eduquer à/par l'Information, n°51-52, janvier 2007

²⁰⁴ HATCHUEL, Françoise. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La découverte, 2007 (Hors Collection)

²⁰⁵ MORANDI, Franck. Rapport à l'information et connaissance partagée. *Esquisse* Eduquer à/par l'Information, n°51-52, janvier 2007

²⁰⁶ DERVIN, Brenda. An overview of sense-making research : concepts, methods and results, Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association, Dallas, Texas, May 1983

²⁰⁷ DERVIN, Brenda. Sense-making theory and practice : an overview of user interests in knowledge seeking and use. *Journal of Knowledge Management*, vol.2, n°2, 1998.

²⁰⁸ KUHALTHAU, Carol. C. Developing a model of the library search process: Investigation of cognitive and affective aspects. *Reference Quarterly*, vol.28, n°2, 1988.

²⁰⁹ KUHALTHAU, Carol. C. Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, vol.42, n°5, 1991

²¹⁰ BILAL, Dania. Children's Information Seeking and the Design of Digital Interfaces in the Affective Paradigm. *Library trends*, vol.54, n°2, 2005

²¹¹ Vocabulaire de la documentation ADBS 2004 : « [le besoin d'information est la] *nécessité ressentie de combler une déficience constatée d'information, une lacune, un défaut ou une anomalie.* »

correspond à un manque de connaissance d'un individu particulier dans une situation particulière. Cela n'a rien de spécifiquement documentaire. (...) La recherche d'information dans les documents est une solution parmi d'autres à ce besoin » : André Tricot signale que cette réalité complexe que recouvre la notion de « besoin d'information », entremêlant des éléments psychologiques plus ou moins profonds, est mal connue en psychologie, *a fortiori* en pédagogie documentaire, et que précisément on la comprend mieux si on la rapproche du rapport au savoir (Tricot 2004²¹²). S'il s'énonce en termes de manque ou de lacune (Belkin 1986²¹³), le besoin d'information ne se résume pas à ce seul état. La psychologie cognitive nous apprend aussi qu'il ne s'épuise pas non plus une fois comblé. Paradoxalement, plus on a de connaissances et plus on s'informe. En retour, plus on s'informe et mieux on s'informe... Nous pouvons d'emblée considérer que les compétences documentaires ou informationnelles ont pour finalité suprême la transformation de l'information recueillie en connaissance suivant un processus d'approfondissement ou de transformation de connaissances personnelles antérieures ou d'acquisition de connaissances neuves. Au sein du rapport que l'on peut entretenir avec le savoir, elles ne sont ni annexes ni accessoires mais sont une condition de l'existence d'un apprentissage positif. Elles dévoilent et entretiennent l'appétit d'apprentissage. Comme le résume justement André Tricot : « Ne pas trouver ce que l'on cherche fait prendre conscience que l'on ne sait pas alors que ne pas chercher n'entraîne pas cette prise de conscience » (Tricot 2006). Le pendant du savoir et ce qui fonde l'expression « rapport au savoir », est cette attitude du sujet à son égard. C'est là qu'intervient le « rapport à l'information », comme possibilité de concevoir le savoir comme autre chose que soi-même et donc potentiellement accessible : « Si elle se distingue du savoir, l'information tient ici une place stratégique, comme pôle tiers entre le sujet et le savoir dans le principe d'un avoir à construire et d'une recherche signifiante. L'information est ici un objet, doué d'une forme, constituant un terme isolable, un ensemble de données distinct, atomisé, quantifiable, mais lié à l'intention de savoir. (...) Le rapport à l'information s'inscrit, selon ce modèle, dans la logique et dans l'action de « savoir » qui donne sens à l'information » (Morandi 2007²¹⁴). Nous entrevoyons là un dernier niveau de « fracture numérique » possible, habité par l'usage individuel qui est fait des outils techniques et de ce qui le conditionne (Hargittai 2002²¹⁵ ; Livingstone Helsper 2007²¹⁶).

²¹² La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? Publié en 2004 sur le site Docs pour Docs : <http://docsdocs.free.fr/spip.php?article70>

²¹³ BELKIN, Nicholas J. Anomalous states of knowledge as a basis for information retrieval. *Canadian Journal of Information Science*, vol.5, 1980

²¹⁴ MORANDI, Franck. Rapport à l'information et connaissance partagée. *Esquisse Eduquer à/par l'Information*, n°51-52, janvier 2007

²¹⁵ HARGITTAI, Eszter. Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). 2002

²¹⁶ “‘mere access’ is insufficient to ensure equality of opportunity, seeking to move the debate on from a concern with material access to the technology to the trickier question of social and cultural factors that influence use”

LIVINGSTONE, Sonia ; HELSPER, Ellen. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media Society*, vol.9, n°4, 2007

L'expression de « rapport au savoir » en vient à désigner « l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de 'l'apprendre' et du savoir » (Charlot, 1997) mais le rapport au savoir est avant tout rapport au monde et ne saurait ainsi se limiter au sens scolaire du terme apprendre, car : « (...) apprendre n'est pas équivalent à acquérir un savoir, entendu comme contenu intellectuel : l'appropriation d'un savoir-objet n'est qu'une des figures de l'apprendre » explicite Bernard Charlot. Cependant, le rapport au savoir passe par les dispositifs, objets et lieux, souvent formels²¹⁷, qui en sont les dépositaires. Différentes entrées sont alors à envisager qui éclairent le rapport au savoir de l'individu au regard des tensions qui s'exercent avec le rapport au savoir induit par l'environnement institutionnel, social, familial... qui étaient la « relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot et al 1997²¹⁸). Nous faisons ici référence aux approches cliniques (Beillerot et al 1996²¹⁹, Hatchuel 2007²²⁰), aux approches privilégiant certaines variables sociales (Bautier Escol 2005²²¹ ; Bautier Rayou 2009²²²), ou encore aux approches didactiques éclairant les conditions d'élaboration des savoirs (Giordan De Vecchi 2002²²³ ; Giordan De Vecchi 2010²²⁴). « Avec le recours à la notion d'usage, l'individu n'est plus avant tout saisi comme sujet épistémique, c'est-à-dire sujet apprenant face à des savoirs constitués comme représentations mentales : l'attention est focalisée sur les savoirs socio techniques qu'il mobilise pour accéder à des savoirs. (...) L'usage peut être envisagé comme la manière dont s'incarnent matériellement des relations au savoir » (Le Marec 2001²²⁵) : ainsi, sujet intime et sujet social sont-ils inséparables dans ce rapport social à l'information et au savoir qui s'exerce, en ce sens que tout rapport à l'information et au savoir est médiaté, intégré dans le fonctionnement socio technique des dispositifs d'information. Par exemple, Google est un acteur technique et social, qui impose à l'utilisateur les règles de fonctionnement de son robot et de sa politique de pertinence par popularité.

²¹⁷ « 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 en ont déjà parcouru les chemins (les enseignants)... »

CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Economica, 1997 (Anthropos)

²¹⁸ CHARLOT, Bernard ; BAUTIER, Elisabeth ; ROCHEX, Jean-Yves. *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Albin Michel, 1997 (Formation des enseignants)

²¹⁹ BEILLEROT, Jacky ; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine ; MOSCONI, Nicole. *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan, 1996 (Savoir et formation)

²²⁰ HATCHUEL, Françoise. *Savoir, apprendre, transmettre : Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : Editions La découverte, 2007

²²¹ BAUTIER, Elisabeth ; ESCOL. *Apprendre à l'école. Apprendre l'école : Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale, 2005 (Pédagogie formation)

²²² BAUTIER, Elisabeth ; RAYOU, Patrick. *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009 (Education et société)

²²³ GIORDAN, André ; DE VECCHI, Gérard. *L'enseignement scientifique : Comment faire pour que "ça marche" ? Guide pédagogique*. Paris : Delagrave, 2002 (Pédagogie et formation)

²²⁴ GIORDAN, André ; DE VECCHI, Gérard. *Aux origines du savoir : La méthode pour apprendre*. Lausanne : Ovidia éditions, 2010 (Au-delà des apparences !)

²²⁵ LE MAREC, Joëlle. L'usage et ses modèles : quelques réflexions méthodologiques. In *Spirale Nouveaux outils, nouvelles écritures, nouvelles lectures*, n°28, octobre 2001

Mais pour revenir sur l'aspect pragmatique et efficient de la pratique informationnelle, l'action de s'informer, *via* par exemple un moteur de recherche, vise à trouver une information, mais cela peut aujourd'hui s'accompagner de sa caractérisation (par des *tags*), de son évaluation (dire ce que l'on pense de cette information mais aussi juger de sa validité scientifique) et éventuellement de sa transmission ou de son partage en l'état ou en la modifiant. Ces différentes actions qui relèvent de la responsabilité accordée à l'« usager 2.0 » mettent en relief l'écart qui peut exister d'une posture à l'autre, l'évaluation à elle seule parcourant tout le spectre des positionnements possibles, et cela même si nous limitons son acception au sens de l'évaluation de l'information au sens scientifique ou académique du terme : « *Savoir identifier et qualifier une information ne s'improvise pas et il importe de reconnaître que la formation à l'évaluation n'est rien d'autre qu'une question éducative globale, celle du rapport à l'information et à la connaissance* » (Serres 2005²²⁶). L'expression de « compétence documentaire », de « compétence informationnelle » ou plus largement de « maîtrise de l'information », traductions possibles de *l'information literacy*, sont en outre des termes extrêmement formels, lié aux cadres scolaires ou professionnels, très éloigné des situations ordinaires et du quotidien. Afin de contrer les implications philosophiques et politiques consécutives à l'application du terme de « compétence » à l'éducation ou à la formation, Jean-Pierre Astolfi préfère pour sa part user du terme « savoirs », parlant de « savoirs informationnels ». La référence est alors possible à un cadre plus large que celui d'une situation d'apprentissage organisée et de l'école. Posant directement la question du passage de l'information à la connaissance, Astolfi installe ici le désir de s'informer directement au coeur du rapport au savoir. « *C'est pourquoi, à l'usage de ces notions relativement apatrides – et sans doute pour une part idéologiques –, nous préférons celui de « savoirs », avec l'hypothèse de travail qu'il y a toujours des savoirs en jeu. Des savoirs explicites ou insus, des savoirs d'action ou théoriques... mais des savoirs !* » (Astolfi 2006). La question de l'accès possible à un contenu *via* un support ou un système d'information ne constitue qu'une première, indispensable, étape. Il ne suffit pas de détenir les voies techniques et cognitives de l'accès sans l'intentionnalité et le désir qui créent le besoin. Jean-Pierre Astolfi replace cette condition au-delà même du champ scolaire, toutes disciplines et toutes situations d'apprentissages confondues. Elle incarne la réconciliation possible des deux objectifs distincts assignés à la scolarisation des populations, à savoir la vocation instrumentale et pragmatique d'une part (réussir à l'école, apprendre un métier, trouver un emploi), la vocation intellectuelle et humaniste d'autre part (apprendre, s'émanciper) que l'on retrouve aussi, nous allons y revenir, dans le « travail pour l'école » et le « travail pour soi », dans la « recherche pour l'école » et la

²²⁶ SERRES, Alexandre, Évaluation de l'information sur Internet : Le défi de la formation. *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°6, 2005

« recherche pour soi » : « Cette posture de compréhension est relativement indépendante du déroulement didactique. Elle distingue ceux qui ont identifié l'objectif et sont en mesure de le reformuler, de ceux qui ont effectué les tâches pour elles-mêmes, sans s'interroger sur leur statut ni leur visée. (...) Le besoin de savoir est ainsi transcendé, sans être nécessairement nié. Au-delà du besoin, existe un plaisir, un désir, une sorte d'« érotique du savoir ». Le sujet développe une sorte d'autonomie cognitive en s'affranchissant de l'utilitaire au profit d'une visée plus spéculative » (Astolfi 2007²²⁷). « Les modalités d'accès aux informations par l'usage de mots-clefs avec des moteurs de recherche facilitent-ils la recherche du « savoir » ou représentent-ils des compétences spécifiques devant être acquises par les apprenants (et enseignants), des compétences qui modifient l'approche, le regard que le sujet entretient avec le savoir ? » (Bésisle et al 2006) : cette préoccupation est ici clairement posée lorsque est souligné l'usage essentiellement pragmatique et utilitaire, « inhabité » pourrait-on dire, des moteurs de recherche par les étudiants observés. Dans les faits, le cap demeure entre accès au savoir et appropriation de ce savoir, passage de l'information à la connaissance. Tel est d'ailleurs le thème de l'université d'été dont sont extraits les propos de Jean-Pierre Astolfi. « Du point de vue de la psychologie cognitive, l'information résulte d'une interprétation de la réalité. Lors de cette appropriation, le sujet accorde une certaine valeur à l'information, variable selon ses besoins et l'étendue de ses connaissances. Le savoir est donc toujours en devenir, comme il est aussi toujours préexistant » (Denecker 2002²²⁸) : c'est ainsi qu'information n'est pas savoir, mais qu'il n'y a pas de savoir possible sans information préalable. Selon Serge Proulx, l'appropriation revêt une dimension potentiellement créatrice. Elle peut donc être aussi cette capacité, à non seulement combler une lacune informationnelle, mais surtout à produire une connaissance originale. C'est cette même potentialité de création représentée par les TICs en tant qu'objets de culture et de communication qui enracine l'intérêt réel qu'elles représentent, spécialement bien sûr au niveau éducatif. De même qu'il ne suffit pas de mettre quelqu'un en présence de livres pour qu'il en devienne lecteur²²⁹, c'est également ici que nous situons les enjeux d'un enseignement possible. Car les TICs, en tant qu'objets sociotechniques, n'entraînent pas forcément les usages pour lesquels elles ont été créées et n'impliquent pas automatiquement l'usage accompli qu'elles supposent, les potentialités non plus seulement de réception mais de création sont à construire. **Le rapport à l'information, rapproché du rapport au savoir, revêt donc une dimension beaucoup plus large que les acceptions qui**

²²⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre. Quel est le savoir de l'information ? In *De l'information à la connaissance* : Actes du séminaire national, Poitiers, le 28, 29 et 30 août 2006. Ministère de l'éducation nationale, DEGESCO, juillet 2007

²²⁸ DENECKER, Claire. Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2002

²²⁹ « Il [Laboulaye] va attirer cependant l'attention sur une difficulté majeure : enseigner à lire est essentiel, car c'est donner aux citoyens un « instrument sans égal » - d'où l'assimilation des illettrés à des aveugles-nés - , mais cet enseignement n'est en aucun cas capable de garantir que les citoyens vont effectivement lire à partir du moment où ils possèdent cet instrument. »

BAUTIER, Roger ; CAZENAVE, Elisabeth. Les origines d'une conception moderne de la communication : gouverner l'opinion au XIX^{ème} siècle. Grenoble : PUG, 2000 (Communication en +)

en sont proposées dans le champ scolaire et éducatif. Dans le même temps, cette proximité nous permet d'insister très fortement sur l'aspect déterminant, y compris et surtout dans les parcours scolaires, des postures informationnelles développées par les jeunes au cours de leurs pratiques d'information dans de multiples contextes. Il nous paraît ainsi crucial de revenir ici sur la particularité des sessions de recherche qu'ils sont susceptibles de mettre en œuvre à l'issue d'une prescription enseignante. En effet, cette situation s'avère des plus singulières, obligeant à revoir le présupposé des entreprises de modélisation de l'activité de recherche d'information basé sur l'idée que la tâche de recherche est décidée en propre par le chercheur d'information. Il existe à ce titre un modèle propre « *imposed query model* » (Gross 1995²³⁰), émanant de la situation professionnelle et qui isole la spécificité du comportement de recherche en cas de tâche de recherche imposée, en termes d'efficacité comme d'évaluation des services. La tâche de recherche imposée par un enseignant est encore à part et oblige à revoir le comportement et la définition même de cet usager obligé de trouver de l'information que son commanditaire n'utilisera finalement pas en tant que telle (Gross 2001²³¹).

• Rapport à l'information et travail scolaire

« *La capacité de projection ne consiste pas seulement à avoir l'initiative de la situation, c'est-à-dire une capacité de réaction à ces données, des états de fait, des informations recueillies, des demandes, mais à être capable de mettre en perspective un but final ou un état personnel à atteindre* » (Liquète Maury 2007²³²) : nous voyons ici l'efficacité informationnelle ou la capacité à s'informer se complexifier et se déplacer de la réussite de l'activité informationnelle ponctuelle et située, quelle soit d'ordre personnel ou faisant l'objet d'une demande scolaire, à la curiosité et à l'autonomie individuelles. Le concept de projet nous intéresse tout particulièrement, qui réfère à la philosophie des Lumières, institue l'homme « *comme agent de l'histoire* » (Boutinet 2005²³³) et l'associe à l'idée de progrès dans les propositions de philosophie politique. Elevé au rang de paradigme, il est aujourd'hui affilié à la modernité

²³⁰ GROSS, Melissa. The imposed query, *RQ*, n°35, 2005

²³¹ "In the school library media centre the primary imposer is the classroom teacher. This makes sense, since classroom and homework assignments are traditionally central to the educative process, but is complicated by the fact that the teachers themselves develop questions within a curricular framework imposed on them by the school and to varying extent the governmental bodies that oversee and accredit learning institutions. In addition, teacher questions are different from other imposed queries because teachers do not consume the information they receive in return, in fact they tend to know the answer to the question before they ask for it. Instead of information relevant to their own personal context, what they are often looking for is a response that they can match to a predetermined answer in order to evaluate a student's progress and mastery of the subject under study. While more work is needed to fully understand the nature of teacher queries and teacher impositions, a variations of the imposed query model evolved from this understanding that shows that there can be multiple imposers influencing and directing imposition"

GROSS, Melissa. Imposed information seeking in public libraries and school library media centres: a common behaviour ?. *Information Research*, vol.6, n°2, 2001 <http://InformationR.net/ir/6-2/paper100.html>

²³² LIQUETE, Vincent ; MAURY, Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin, 2007 (Collection E)

²³³ BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France, 2005 (Quadrige Manuels)

technologique. Mais il est avant tout matérialisation d'une intention, et vise surtout à donner du sens aux actions²³⁴. La recherche d'information est une activité intellectuelle qui atteint la connaissance par l'action individuelle : le « projet informationnel » donne ainsi forme au besoin d'information de la personne et oriente ce « tricotage » individuel qu'est le rapport au monde. C'est le concept d'intentionnalité, au principe du raisonnement phénoménologique, qui fonde une pensée possible du projet : « Merleau-Ponty insiste sur le fait que le seul mode d'existence concevable est celui du projet qui finalise le comportement humain et le dissocie de la perspective mécaniste » précise ainsi Jean-Pierre Boutinet. Dans le cadre des pratiques informationnelles des jeunes qui est celui qui nous intéresse, il s'agit aussi de raccrocher l'activité informationnelle à un projet personnel, qui ne soit cependant pas uniquement personnel mais aussi potentiellement « rentable », scolairement parlant, en particulier au niveau des méthodes de travail et des éléments comportementaux relevant de l'implicite. « *La dimension subjective est centrale dans une sociologie du travail lycéen. (...) Il y a toujours de la personne, du sujet, de l'engagement, de l'activité dans le travail scolaire* » nous dit Nicolas Sembel, soulignant la relation paradoxale entretenue par le jeune avec le travail scolaire et ses contraintes (Sembel La Borderie 2003²³⁵). Mais suivant le trait d'une analogie avec la sociologie du travail, ce même auteur démontre la nécessité du « *travail pour soi* » contre la dérive taylorienne du travail scolaire. L'engagement de la personnalité dans le travail s'avère indispensable pour que le travailleur, ou l'élève, construise « *la bonne distance à sa tâche* ». Cela renvoie alors directement à la « *logique de subjectivation* » repérée par François Dubet et Danilo Martuccelli et la description par ces auteurs de l'importance nouvelle de l'expérience individuelle dans la socialisation scolaire (Dubet Martuccelli 1996²³⁶). L'efficacité scolaire n'apparaît pas forcément comme synonyme d'intérêt subjectif pour le travail scolaire, de même un engagement fort dans le travail scolaire n'est pas synonyme d'efficacité (Barrère 1997²³⁷, Sembel La Borderie 2003) : les lycéens « *intégrés* » ayant fait des outils et des savoirs scolaires l'instrument de leur « *subjectivation* », leur engagement personnel dans le travail scolaire réussit à concilier rendement scolaire et satisfaction intellectuelle personnelle.

Contre l'aliénation²³⁸, la capacité à se projeter participe d'une certaine objectivation de la pratique quotidienne et ponctuelle à laquelle sont très fortement raccrochés les témoignages juvéniles

²³⁴ « *En définitive, le projet appartient à ces rares figures qui se situent quelque part entre théorie et pratique, ni exclusivement théorique, ni tributaire de la seule pratique. Il pourrait donc faire partie de ces objets chargés de réconcilier la théorie et la pratique en posant un pied dans l'ordre du discours et l'autre dans celui du faire* » (Boutinet 2005)

²³⁵ SEMBEL, Nicolas ; LA BORDERIE, René (dir). *Le travail scolaire*. Paris : Nathan, 2003 (éducation en poche)

²³⁶ DUBET, François ; MARTUCELLI, Danilo. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil, 1996 (L'épreuve des faits)

²³⁷ BARRERE, Anne. *Les Lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives* Paris : Presses Universitaires de France, 1997. (Pédagogie d'aujourd'hui)

²³⁸ « (...) la satisfaction au travail augmente avec la complexité de la tâche, et diminue avec sa simplification. Ainsi, des élèves efficaces

recueillis par diverses études. Ainsi l'enquête *Médiappro* de 2006 souligne t'elle cette forte emprise de l'action dans l'usage de l'internet et des TICs, y compris lors de l'apprentissage par imitation des pairs : « *Leur relative aisance dans l'utilisation des medias électroniques s'est construite avant tout par tâtonnements personnels et par des échanges avec leurs amis. (...) Toutefois, malgré leurs pratiques importantes et leur intérêt pour ces medias, ils se révèlent moins compétents qu'ils ne le pensent et ne le disent. Ils ne maîtrisent pas toujours les notions et les termes leur permettant de décrire et d'explicitier leurs pratiques, ou de construire leur propre point de vue sur ces medias* » (Bevort ; Bréda 2006²³⁹). Cédric Fluckiger pointe lui aussi les difficultés des jeunes qu'il a pu observer à parler de leurs pratiques, à verbaliser leurs usages informatiques (Fluckiger Bruillard 2010²⁴⁰). C'est également dans cette perspective, afin de favoriser la verbalisation des activités informationnelles, que Nicole Boubée choisit de mettre en œuvre une méthode d'auto confrontation (Boubée 2010²⁴¹). A notre tour, nous souhaiterions rapprocher cette aptitude à « épaissir²⁴² » la pratique informationnelle d'un « projet informationnel » personnel, des remarques effectuées par Bernard Lahire à propos des dispositions langagières à l'école. Ainsi cet auteur place t'il au centre de l'« échec » ou de la « réussite » scolaires, non pas la maîtrise de la langue au sens de ce qui se fait, de la pratique même ordinaire du langage, mais la maîtrise de « *dispositions méta langagières* » permettant de sortir d'un rapport pratique/pragmatique au monde, de sortir de l'implicite de l'action et de l'informalité du moment présent : « *On sait que dans des univers sociaux à faible objectivation où, à aucun moment, le savoir n'est séparé des pratiques sociales mais se transmet au sein de la pratique, par mimesis, les hommes sont pris dans le langage et sont sans prise sur lui. Ils ne séparent pas l'activité différenciante et classifiante de ce qu'elle différencie*

peuvent devenir aliénés, s'ils ne peuvent plus, ou ne veulent plus, instrumentaliser leur travail « pour l'institution ». Des élèves inefficaces peuvent ne pas être aliénés s'ils sont satisfaits, s'ils travaillent « malgré l'école ». L'aliénation est donc due à l'engagement des élèves dans un travail scolaire dont le rendement est la seule finalité, et dont la satisfaction est absente ; un travail où ils peuvent être efficaces mais où ils ne peuvent engager leur subjectivité, où ils ne peuvent s'inscrire dans une logique de subjectivation. Certains persistent à travailler, d'autres « décrochent », résistent, se révoltent, échouent. Et ils restent aliénés quand ils ne parviennent pas à construire la « bonne » distance au travail »

SEMBEL, Nicolas ; LA BORDERIE, René (dir). *Le travail scolaire*. Paris : Nathan, 2003 (éducation en poche)

²³⁹ BEVORT, Evelyne ; BRED, Isabelle. *Médiappro : Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*. Paris : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI), 2006

http://www.cleml.org/fichier/plug_download/7449/download_fichier_fr_mediappro_light.pdf

²⁴⁰ FLUCKIGER, Cédric, BRUILLARD, Eric. « TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires ». In CHAPRON, Françoise ; DELAMOTTE, Eric (dir.). *L'Education à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010 (Papiers)
http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/31/28/PDF/2008-10_-_Fluckiger-27-CICI2.pdf

²⁴¹ BOUBÉE, Nicole. La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Études de communication*, n°35, 2010

²⁴² « *As with the above discussion of access, the UKCGO survey measured not only use but also the nature and breadth of use* » (nous soulignons)

LIVINGSTONE, Sonia ; HELSPER, Ellen. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media Society*, vol.9, n°4, 2007

et classifie » (Lahire 1994²⁴³). Cette perspective interroge l'implication personnelle du jeune scolarisé dans son travail scolaire quotidien. Elle renvoie à ces buts paradoxaux, associables à l'éducation des jeunes générations, que sont le rapport à l'apprendre en vue d'être efficace et de parvenir à la réussite scolaire et sociale d'une part, et la volonté, d'autre part, d'apprendre pour savoir, pour s'émanciper en tant que sujet (Joshua 2005²⁴⁴, CERI 2006²⁴⁵). Le rapport à l'information, lorsqu'il est replacé dans le cadre scolaire dans lequel il occupe une place importante aujourd'hui, hérite de cette même dualité. L'enjeu théorique de la maîtrise réelle des moyens d'information et des compétences sur lesquelles elle repose, est celui de la connaissance et de la création possible d'un autre chose que soi-même : *« Les compétences documentaires représentent donc la capacité dont dispose un individu de mobiliser rapidement, dans un contexte qui peut dépasser celui de la stricte documentation, les connaissances et les savoirs-faire qu'il a intégrés et combinés afin de traiter et d'exploiter l'information. La compétence documentaire ne se réduit donc pas aux capacités de rechercher, mais englobe aussi les aptitudes à déchiffrer, comprendre, assimiler et restituer l'information, sans oublier les qualités métacognitives sollicitées pour progresser dans l'apprentissage de ces compétences »* (Denecker 2002²⁴⁶). Et au-delà, c'est une visée humaniste et citoyenne qui est proposée, par exemple au travers de la notion émergente de culture informationnelle précédemment évoquée : *« La visée n'est pas seulement technique, opérationnelle, méthodologique ou même savante, elle est humaniste : il s'agit d'« éclairer » l'élève, de fonder l'homme d'action qui est en lui, et de l'engager dans une dynamique de vie. Elle s'inscrit ainsi dans un processus global d'autonomisation. (...) En termes d'autonomie dans le domaine de l'information-documentation, elle est orientée vers le développement d'une culture de la pensée personnelle, favorisant l'autopositionnement et permettre d'éviter ce que Hélène Trocmé-Fabre appelle le « culte de l'information » (...) il [l'élève] s'inscrit dans une logique de mise à distance et de compréhension (appreciation, understanding), et non plus de simple usage (use). (...) La culture de l'information y est pensée en terme de dynamique de vie, comme un savoir jamais achevé, offrant une grille de lecture du monde »* (Liquète Maury 2007²⁴⁷). La recherche de l'information étant largement soumise à la prescription enseignante en même temps que constitutive en grande partie du travail personnel, elle ne peut pourtant, sans se vider de son sens, se limiter à la satisfaction entendue de la seule

²⁴³ LAHIRE Bernard. *L'inscription sociale des dispositions métalangagières*. REPÈRES. Recherches en didactique du français langue maternelle, n°9, 1994

²⁴⁴ « (...) une éducation participera à l'émancipation pour autant qu'elle contribue à bâtir les rapports de chacun(e) avec le monde, avec les autres, avec soi-même, et à acquérir les moyens de changer, si nécessaire, les rapports avec soi, avec les autres, avec le monde ».

JOSHUA, Samuel. La « culture commune » entre « culture d'élite » et « culture d'appartenance ». In JACQUET-FRANCILLON, François ; KAMBOUCHNER, Denis. *La crise de la culture scolaire : Origines, interprétations, perspectives*. [Actes du colloque tenu à La Sorbonne les 4,5,6 septembre 2003]. Paris : Presses Universitaires de France, 2005

²⁴⁵ CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (CERI) (dir.). *L'école face aux attentes du public : Faits et enjeux*. Paris : OCDE, 2006 (L'école de demain)

²⁴⁶ DENECKER, Claire. *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2002

²⁴⁷ LIQUETE, Vincent ; MAURY, Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin, 2007 (Collection E)

commande enseignante ou être seulement intégrée à un travail scolaire automatique et sans recul. Une telle remarque a pu être également faite pour ce qui concerne la lecture : « Baudelot, Cartier et Détré concluent que la lecture peut remplir chez les jeunes d'âge scolaire deux fonctions contradictoires : pour les uns, elle constitue un support et un prolongement du travail scolaire ; pour d'autres, elle représente un moyen de s'évader des exigences scolaires, contre lesquelles le goût des livres se construit. [...] ainsi la différenciation des supports de la lecture renvoie-t-elle à une différenciation plus profonde des rapports à l'écrit » (Horellou-Lafarge Segré 2007²⁴⁸). Et nous pourrions pertinemment remplacer les termes de « livre(s) » ou de « lecture » par ceux d'« internet » ou de « Web ». Il ne s'agit pas là de reprendre tels quels des constats établis mais de questionner le rôle de cet internet omniprésent dans le rapport au savoir et dans la construction intellectuelle des individus, lequel, en tant qu'objet social inscrit dans un cadre pédagogique qui lui est au départ étranger, participe et accentue cette « double contrainte » caractérisant le travail scolaire : « (...) le travail à produire en vue d'une réussite est soumis à la double contrainte d'une affiliation institutionnelle et intellectuelle. La maîtrise du contexte institutionnel du travail est un préalable à l'effectuation du travail intellectuel proprement dit » (Sembel La Borderie 2003). Ici le contexte institutionnel, par exemple une recherche en histoire géographie sur les Etats-Unis, se double du contexte social dans lequel se situent les outils qui vont être utilisés par les élèves pour mener à bien cette recherche (*Google* et les sites ou pages *Web* que son interrogation les amènera à consulter) et pour le cas échéant s'approprier les informations collectées.

Privatisation des pratiques internautes et subjectivation de l'investissement des supports d'information nécessaire au travail scolaire : les enjeux de savoir et d'autonomie relatifs à la pratique informationnelle et médiatique en viennent donc à se concentrer fortement sur l'individu lui-même et sur ses capacités de projection. Nous retrouvons ce thème de la responsabilité individuelle et de l'autodidaxie comme modèle éducatif dans le concept d'apprenance éclairé par les travaux de Philippe Carré : « Le terme d'apprenance semble correspondre à l'attitude d'investissement dans le savoir réclamée par l'entrée dans la « société cognitive » » (Carré 2005²⁴⁹). Il poursuit ailleurs : « Ce contexte de tensions économiques et d'injonction permanente au développement des compétences entraîne donc une poussée du recours aux ressources personnelles des salariés : il s'agit de développer au delà des compétences cognitives et/ou psychomotrices liées à l'emploi, des attitudes nouvelles de mobilisation personnelle, d'autonomie dans le travail, de prise d'initiative, voire de risque. Et il faut surtout démontrer sa capacité à apprendre, et à apprendre par soi-

²⁴⁸ HORELLOU-LAFARGE, Chantal ; SEGREG, Monique. *Sociologie de la lecture*. Paris : La Découverte, 2007 (Repères)

²⁴⁹ CARRE, Philippe. *L'Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod, 2005 (Psycho sup)

même » (Carré 2006²⁵⁰) et prévient : « *l'apprenant porte donc la responsabilité intégrale des séquences éducatives, et même s'il cherche et trouve des appuis extérieurs, sa démarche est caractérisée par l'absence de dépendance à l'égard des institutions spécifiquement éducatives* » (Carré 2005). C'est la société elle-même qui se veut ici « apprenante », et être en elle-même « *porteuse des conditions d'efficience des apprentissages permanents des sujets sociaux...* » (Carré 2005) face à des savoirs déterritorialisés, désinstitutionnalisés et subjectivés. Dans le cadre de cette société qui est aussi « *société de l'information* » et « *société du savoir* », il nous semble donc qu'une valeur éminemment stratégique est reconnue, non pas tant à l'information pour elle-même qu'à la capacité intellectuelle à traiter cette information. Cela devient enjeu de pouvoir dès lors que tous n'ont pas accès à cette richesse, et que cette capacité est un élément déterminant des rapports sociaux qui s'instaurent.

Conclusion

Nous avons défini ici le rapport à l'information comme un aspect d'un rapport au monde construit et entretenu par un individu, acteur social. Le rapport à l'information *via* l'internet ne résume donc pas à lui tout seul le rapport à l'information des jeunes, même si l'internet occupe une place prépondérante dans leurs pratiques. Mais notre rapport au monde en général, et donc le rapport au savoir qui s'engage dans la médiation omniprésente des techniques intellectuelles, se trouve continuellement modifié et modifie lui-même l'évolution de ces techniques. En tant que techniques « à part », car empreintes qu'elles sont de symbolique, elles ne sauraient se limiter à une dimension uniquement utilitariste, au risque d'y réduire l'action humaine elle-même au sens qu'a pu donner Hannah Arendt à ce terme (Arendt 1958²⁵¹). Lors de ce premier chapitre, nous avons souhaité insister sur le rôle de l'utilisateur et sur la place du développement des pratiques personnelles et autonomes dans le processus de numérisation en cours des informations et des savoirs. Le rapport au savoir est ainsi un phénomène proprement personnel et singulier, en même temps qu'absolument social. « *L'internaute isolé n'existe pas* » (Ghitalla et al. 2003²⁵²) : en ce sens, rapport à l'information et rapport au savoir ne se jouent pas dans des contextes désincarnés mais se comprennent au sein de contraintes techniques (accès), cognitives (processus de l'apprentissage), sociales et culturelles. Ces données nous semblent tout à fait fondamentales à

²⁵⁰ CARRE, Philippe. Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance, communication au 7^{ème} colloque sur l'autoformation Ecole Nationale de Formation Agronomique (Enfa), Toulouse 18-20 mai 2006. *Education permanente*, n°168, 2006

²⁵¹ ARENDT, Hannah. *Condition de l'homme moderne (The Human Condition, 1958)*. Paris : Pocket, 2002 (Agora les classiques)

²⁵² GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique ; GKOUSKOU-GIANNAKOU, Pergia ; LE DOUARIN, Laurence ; NEAU, Aurélie. *L'outre lecture : manipuler, (s')approprier, interpréter le Web*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 2003 (Études et recherche)

retenir avant d'envisager plus précisément la teneur des pratiques d'information adolescentes sur le *Web*.

Les modifications actuelles du paysage informationnel et donc de notre rapport à l'information et au savoir inspirent grandement, entre autres, la réflexion pédagogique. C'est que la maîtrise de l'information ou le rapport à l'information en général, qui passent aujourd'hui largement par le recours aux moteurs de recherche, jouent un rôle stratégique dans l'accomplissement du travail scolaire comme dans la réalisation d'un projet professionnel ou de vie. Ainsi, rapport au savoir et rapport à l'information, initialement rapportés au cadre éducatif, lui sont de moins en moins relatifs, l'usage de l'information se trouvant directement intégré dans la construction sociale des savoirs. La centration sociologique, relativement récente, sur l'enfance puis l'adolescence, la dessine comme une « génération miroir », instantané de la recomposition plus générale des modes de transmission culturels et surtout des contenus eux-mêmes ainsi que des valeurs qu'ils portent : « *L'ordinaire des jours devient ainsi une production domestique donnant une épaisseur sociale à ceux à qui elle était déniée, réintroduisant pratiques et savoirs jusque là considérés comme illégitimes et informels* » (Sirota 2010²⁵³). Les rapports des adolescents à la culture et au savoir, lisibles en partie au travers de leurs pratiques médiatiques et informationnelles, semblent ainsi offrir en condensé les marqueurs d'un rapport renouvelé à la culture. Parmi ces critères, nous retenons l'aptitude à la subjectivation et la capacité de projection de l'individu qui se joue dans la relation aux supports de mémoire : « *Ces éléments, en France comme au Québec, témoignent d'un processus commun d'individualisation par l'investissement différentiel de l'ado dans les pratiques culturelles* » (Zaffran Pouchadon 2010²⁵⁴). Cette invention de soi permanente a son revers. Erigée au rang d'injonction sociale paradoxale généralisée elle est effectivement très présente dans les conceptions critiques des sociétés post modernes comme « *sociétés du risque* » (Beck 1986²⁵⁵, Giddens 1991²⁵⁶).

« *La variabilité des diverses influences qui s'exercent sur l'adolescent indique qu'aucune réaction n'est systématique : ni de rejet, ni d'adoption. Cela incite à s'intéresser à son action propre en matière de choix et de détermination de ses comportements culturels – ses « goûts », son « univers », son « moi »... - action qui se traduit dans les mouvements de subjectivation, non seulement répulsif, « être contre », mais également adhésif*

²⁵³ SIROTA, Régine. De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge. In OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance et culture : Transmission, appropriation et représentation*. Paris : La Documentation française, 2010 (Questions de culture)

²⁵⁴ « (...) la diversification des sources de consommation des médias n'a pas provoqué un accroissement du temps que les jeunes leur consacrent pour la raison que le temps scolaire prend nettement plus de place »

ZAFFRAN, Joël ; POUCHADON, Marie-Laure. La recomposition des pratiques culturelles des adolescents : terrain français, éclairages québécois. In OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance & culture : transmission, appropriation et représentation*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, 2010 (Questions de culture)

²⁵⁵ BECK, Ulrich [1986]. *La société du risque : Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion, 2008 (Champs Essais)

²⁵⁶ GIDDENS, Anthony. *Modernity and self identity*. Stanford : Stanford University Press, 1991

(« attachement », « goût », « comme » en sont les vocables). (...) Ainsi, les ratés (voire les crises) des transmissions peuvent-ils être considérés comme des espaces dynamiques intergénérationnels où apparaissent de nouvelles pratiques, et où d'anciennes pratiques connaissent des mutations » (Octobre 2010²⁵⁷) : l'éclectisme juvénile en matière de rapports à la culture et au savoir est ainsi le fruit du métissage de différentes influences, y compris donc aussi celle de l'école, ne serait-ce qu'au regard du temps qui y est passé par les adolescents. L'école est force de proposition du point de vue de la légitimité scolaire abondamment décrite mais également du point de vue de la socialisation quotidienne qu'elle permet (dans la « vie scolaire » par exemple, qui alimente grandement les échanges sur les réseaux sociaux). Pour autant, comme les travaux sur le travail scolaire nous ont permis de le penser, elle ne saurait être seule contributrice non plus que totalement rejetée dans l'élaboration d'un projet informationnel, d'un « univers informationnel » personnels. Dans un autre champ, les travaux sur la lecture menés par Michèle Petit démontrent également cette relation toujours paradoxale, mais non pas uniquement duale ou conflictuelle, concourant à la construction de soi (Petit 2002²⁵⁸). Ainsi nous reste-t-il à interroger la réalité de ces pratiques d'information quotidiennes d'un groupe de jeunes, à en retracer la spécificité ainsi que l'« épaisseur » individuelle.

²⁵⁷ OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance et culture : Transmission, appropriation et représentation*. Paris : La Documentation française, 2010 (Questions de culture)

²⁵⁸ PETIT, Michèle. *Éloge de la lecture : la construction de soi*. Paris : Belin, 2002 (Nouveaux mondes)

Chapitre 2. L'information comme projet individuel

Notre premier chapitre nous a laissé entrevoir la possibilité théorique de cerner les pratiques connectées des jeunes suivant trois grandes familles d'usages. Or, parmi celles-ci, les pratiques d'information proprement dites nous apparaissent relativement méconnues, *a contrario*, et nous y reviendrons, des pratiques de communication ou de jeux plus largement étudiées et par différents domaines de recherche. Mais ce n'est pas seulement parce qu'elles sont moins décrites en tant que telles que les pratiques informationnelles quotidiennes des jeunes sur l'internet peuvent constituer à notre sens un objet d'étude. Nous l'avons également vu, les pratiques informationnelles en ligne s'inscrivent dans les pratiques dites « numériques » des jeunes et pâissent sans doute de la généralité de cette affiliation. Dans le même temps, le qualificatif de « juvéniles » est lui aussi par trop global. Nous proposons donc de les approcher car elles sont noyées à double titre dans cette généralité des pratiques juvéniles internautes. Il nous apparaît par là même indispensable de les dégager du contexte des pratiques connectées en général, avec lesquelles justement elles forment le « quotidien » : écrire, lire, communiquer, s'informer, jouer, regarder, écouter... toutes ces opérations se faisant quasiment en même temps et en tous cas sans être pensées pour elles-mêmes par les individus qui les font. Il nous semble également crucial de les « réincarner » en quelque sorte, de les rattacher à ces individualités qui les exercent. En effet, des discours, souvent de nature journalistique ou très généraux, véhiculent l'image des « *natifs numériques* »¹ ou « *digital natives* », selon l'expression anglo saxonne popularisée par Marc Prensky² et maintenant consacrée, qui affirme l'aisance spontanée des jeunes générations face aux outils informatiques ou technologiques en général. Cette association entre jeunes et technologies n'est pas nouvelle qui, sans juste milieu, balance entre habiletés immanentes et menaces pour l'intellect ou la santé. Cette affirmation péremptoire d'une attirance naturelle et donc d'une maîtrise spontanée des technologies de l'information et de la communication est à dissocier très nettement des résultats scientifiques. Les recherches récentes, menées par exemple par Cédric Fluckiger au sein de l'UMR Sciences Techniques Éducation Formation de l'ENS de Cachan dans le cadre de

¹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Natif_num%C3%A9rique

² PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. From *On the Horizon*. MCB University Press, vol.9, n°5, October 2001
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

sa thèse en sciences de l'éducation (Fluckiger 2007³), insistent sur les acquis conceptuels difficiles à développer de par le simple usage même intense des machines, sur la superficialité des compétences techniques des jeunes et sur des schèmes d'utilisation fortement corrélés à un contexte ou à une tâche précis. Dans un registre différent, l'étude *Information behaviour of the researcher of the future*, menée en janvier 2008 à l'initiative de la *British Library*⁴, est également marquante, qui reprend les difficultés des jeunes à rechercher ou trouver l'information et affirme expressément le déficit de la seule entrée générationnelle pour caractériser des pratiques informationnelles et documentaires. Ces travaux cherchent essentiellement à soupeser les compétences techniques développées par les adolescents, à décrire des comportements de recherche. Pour notre part, nous nous intéressons à la question des *pratiques* informationnelles des jeunes sur l'internet, ce qui peut apparaître comme un objet mouvant, en perpétuelle évolution, du fait même de la relative jeunesse des technologies concernées, du fait également du caractère « en formation » de la population adolescente. Ce deuxième chapitre s'attachera pourtant à les définir en tant que telles. L'acte de s'informer, au sens intime et concret du terme, ne peut pas être défini ni décrit une fois pour toutes. Envisagé dans la perspective de la vie quotidienne, il apparaît comme fondamentalement protéiforme, intimement lié à un contexte qui peut sembler diffus, et relatif aux préoccupations d'un individu. A ce titre, la recherche d'information de la vie de tous les jours s'est ainsi constituée, en particulier depuis les travaux de Savolainen⁵, comme champ de recherche à part entière (*ELIS : everyday life information seeking*). La complexité et la richesse de la notion de pratique sont également là qui justifient sans doute d'intenses sollicitations. Cependant, il nous semble fondamental de nous arrêter un moment sur ce mot de « pratique », et sur le concept qu'il dessine, tant on le trouve employé mais rarement défini clairement. A son propos s'exprimait ainsi Bernard Miège en 2006 : « *A quoi faire correspondre la catégorie de pratiques ? Celle-ci est abusivement employée par de nombreux auteurs et observateurs, sans doute parce qu'ils voient (à juste titre) en elle la catégorie centrale, la plus explicative, celle qui est la plus riche sur le plan théorique* »⁶. *A fortiori* en ce qui concerne les pratiques d'information des jeunes sur l'internet, peut-on même légitimement parler de « pratiques » alors même qu'il semble ne s'agir parfois que

³ FLUCKIGER, Cédric. *L'appropriation des tic par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse en sciences de l'éducation. Cachan : Ecole normale supérieure, octobre 2007 http://www.stef.ens-cachan.fr/docs/fluckiger_these_2007.pdf

⁴ UNIVERSITY COLLEGE LONDON (UCL) CIBER group. *Information behaviour of the researcher of the future*. London: University College, CIBER Briefing paper. Janvier 2008 http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf

⁵ SAVOLAINEN, Reijo. Everyday life information seeking : approaching information seeking in the context "way of life". *Library and Information Science research*, vol.17, 1995

⁶ MIEGE, Bernard. *Pratiques informationnelles et culturelles et Usages des Tics : différenciation voire individualisation ?* In Ecole d'été du GdR Tics – Autrans, 14 septembre 2006 [Synopsis de l'intervention]. <http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/ecoles/sept2006/MIEGE.pdf>

d'usages relativement annexes (Lamy 2004⁷, Bevort Bréda 2006⁸, Kredens Fontar 2010⁹) ? Au cours de ce chapitre, nous souhaitons donc revenir, en premier lieu, sur cette notion de « pratiques », au cœur de cet objet d'étude qui est le nôtre, la méthodologie mise en place ne visant pas à cerner un comportement procédural ou cognitif non plus qu'à l'évaluer en termes de performance. Afin de définir au mieux cet objet, il nous faudra aussi nous pencher sur cette action qui consiste à « s'informer ».

Nous nous attacherons dans un deuxième temps à dire comment les pratiques informationnelles, des internautes en général et des jeunes en particulier, peuvent s'instaurer comme objet d'étude. A cet égard, nous tenterons de discerner le regard spécifique porté par les sciences de l'information et de la communication sur cet objet. Il nous appartiendra alors de dégager les pratiques d'information sur l'internet des pratiques numériques en général, des pratiques culturelles relatives souvent à des contenus très fortement liés au temps personnel, des pratiques médiatiques qui les agrègent souvent en termes de formation, d'« éducation à », des pratiques proprement scolaires enfin.

2.1. Retour sur l'expression « pratiques informationnelles »

Si les comportements informationnels des adolescents sur l'internet ont déjà été abordés par différentes études et diverses approches scientifiques, il apparaît de plus en plus difficile d'associer âge et comportement d'information. En effet, peu de données pour l'instant nous renseignent sur ce qui est réellement nouveau ou propre aux jeunes générations si ce n'est l'attrait et la popularité des outils connectés, qui pourront peut-être faire la différence dans les comportements de recherche. En fait ce comportement des jeunes fait plus l'objet de conjectures portant à surestimer les compétences des plus jeunes tout en dévalorisant celles des plus âgés...

⁷ LAMY, Catherine. *Netados 2004 : sondage réalisé auprès des ados québécois et de leurs parents*. CEFRIO, léger marketing, 2004

http://www.cndwebzine.hcp.ma/IMG/pdf/NetAdos_2004_rapport_1.pdf

⁸ BEVORT, Evelyne ; BRÉDA, Isabelle. *Mediappro : Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*. Paris : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI), 2006

http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7449/download_fichier_fr_mediappro_light.pdf

⁹ « On constate donc que les principaux usages d'Internet chez les jeunes concernent d'abord les activités de loisirs. En effet, 9 jeunes sur 10 regardent des vidéos (films, clips) et écoutent de la musique sur le Net ; et 8 jeunes sur 10 utilisent le Net pour jouer. Internet joue également un rôle important dans la socialisation puisque 3 jeunes sur 4 utilisent Internet pour discuter et maintenir le lien avec leurs pairs. Ces deux sortes d'activités (loisirs et communication) sont non seulement celles qui sont pratiquées par le plus grand nombre de jeunes, mais également celles auxquelles ils s'adonnent le plus fréquemment. Lorsqu'on leur demande s'ils ont recours à ces pratiques « souvent », 70% l'affirment pour l'écoute de la musique, presque 60% le déclarent pour le visionnage de vidéos, 60% pour les discussions en ligne et 40% pour le jeu ».

KREDENS, Elodie ; FONTAR, Barbara. « Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers » : Une enquête sociologique menée par Fréquence écoles, association d'éducation aux médias, et financée par la Fondation pour l'Enfance. Lyon, Paris : Fréquence Ecoles, Fondation pour l'Enfance, 2010 <http://www.frequence-ecoles.org/accueil:nos-actions:la-recherche>

et inversement (UCL 2008¹⁰). L'étude *Information behaviour of the researcher of the future* s'avère ici particulièrement éclairante. Comparant l'usage des moteurs de recherche et la consultation des catalogues de bibliothèques, elle vise à cerner précisément la réalité de la « *Google generation* » en matière de démarche de recherche d'information. Sa conduite diffère-t-elle de celles des spécialistes de l'information et des adultes en général ? En quoi peut-elle préfigurer de comportements futurs, adaptés aux environnements informationnels en développement ? Les résultats de cette étude battent précisément en brèche les représentations tenaces du phénomène « *Google generation* » annonçant l'existence de qualités propres à cette classe d'âge née en même temps que le *Web*. Elle questionne la réalité d'un comportement capable de se nourrir de lui-même, de l'expérience quotidienne de la navigation. « *The Google generation is a popular phrase that refers to a generation of young people, born after 1993, that is growing up in a world dominated by the internet. According to Wikipedia, the phrase has entered popular usage as "a shorthand way of referring to a generation whose first port of call for knowledge is the internet and a search engine, Google being the most popular"* » : selon cette étude, la « *génération Google* » désigne en fait bien plus un environnement informationnel aux mutations bien réelles qu'un comportement de recherche adéquat. Car le statut autoproclamé de *Google* comme guichet universel de l'information¹¹ ne concerne effectivement pas que les jeunes mais tout individu d'aujourd'hui potentiellement chercheur d'information... Les résultats de l'enquête insistent en outre sur de nouvelles formes de recherche (plus horizontales que verticales : « *skimming* », « *bouncing* »), de nouvelles formes de capture de l'information (« *squirreling behaviour* »), de nouvelles formes de lecture (« *viewers* »), qui concernent là encore tous les internautes. De plus, si toutes les personnes interrogées ont une bonne assurance, une forte confiance en elles-mêmes, toutes ont plutôt une représentation erronée ou très floue de l'internet, mais se satisfont de cet outil pour s'informer. « *In a real sense, we are all Google generation now :The demographics of internet and media consumption are rapidly eroding this presumed generational difference* » : les conclusions de ce travail pointent donc la généralisation des usages internautes et le fait qu'une population de plus en plus large puisse être rangée sous l'étiquette « *génération Google* ». Cette étude porte cependant sur les comportements informationnels et nous nous préoccuons des *pratiques*. Si tant est que le critère de l'âge soit pertinent pour décrire les pratiques ludiques et communicationnelles des jeunes sur l'internet, ce seul critère paraît en tous cas de moins en moins opérationnel et certainement insuffisant pour décrire et comprendre leurs motivations et

¹⁰ UNIVERSITY COLLEGE LONDON(UCL) CIBER group. *Information behaviour of the researcher of the future*. London: University College, CIBER Briefing paper. Janvier 2008
http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf

¹¹ « *Google a pour mission d'organiser les informations à l'échelle mondiale dans le but de les rendre accessibles et utiles à tous* ». A propos de Google : Informations sur la société : présentation de la société. ©2010 Google
<http://www.google.fr/intl/fr/corporate>

attitudes proprement *informationnelles*. Pour le moment et afin de circonscrire précisément notre objet, demandons nous de quoi nous parlons quand nous parlons précisément de « pratiques » d'information des jeunes sur l'internet.

2.1.1. Le concept de pratique

Dans le langage courant, selon les définitions proposées par un dictionnaire généraliste tel que *Le Trésor de la langue française informatisé*¹², le terme de « pratique » se rapporte à tout ce qui relève du « domaine concret », de « l'expérience ». La pratique désigne ici une « activité qui vise à appliquer une théorie ou qui recherche des résultats concrets, positifs ». Nous percevons là l'aspect « utilitaire » et orienté vers l'action, par opposition à l'acte gratuit, de la pratique. Le champ de l'expérience nous renvoie d'autre part à la maîtrise d'une activité par « l'habitude » : « Être familiarisé avec, avoir l'expérience de. (...) Savoir-faire, compétence résultant de l'exercice habituel d'une activité », « Manière habituelle d'agir, comportement habituel ». La « pratique » renvoie donc à quelque chose qui est effectué régulièrement, qui en cela est source d'un bénéfice, et qui donc vise une certaine efficacité. Cette visée d'un objectif précis nous amène très rapidement à l'idée de principes normatifs à respecter : « Fait d'exercer une activité particulière, de mettre en oeuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique », « Fait de suivre une règle d'action, d'y conformer sa conduite », « Observance des prescriptions d'une religion », dans le domaine moral, social et religieux, toujours selon *Le Trésor de la langue française informatisé*. La « pratique » désigne ici non seulement ce qui est fait mais également la façon dont cet acte doit être effectué. Employé au pluriel et rapporté maintenant au champ sociologique, « les pratiques » renvoient au « comportement habituel d'un individu ou d'un groupe ». C'est dans ce champ sociologique en effet que cette notion de pratique est aisément convoquée. En sciences de l'éducation, cette notion de pratique s'avère également très opérante, qui désigne en même temps ce qui s'observe et ce qui se fait, les objectifs et intentions qui sont à l'origine des comportements, gestes et paroles (Beillerot 1998¹³). Cette notion s'applique ici essentiellement à l'agir professionnel de l'enseignant, à sa mise en œuvre concrète, incarnée et à sa définition par le groupe de spécialistes. Dans le champ anthropologique, citons l'émergence au début des années 90 du concept de « communautés de pratiques » défini par Jane Lave et Etienne Wenger (Wenger 1998¹⁴). Décrivant les relations d'apprentissage et de partage de connaissances principalement informels entre les nouveaux et les anciens acteurs d'un domaine d'activité, cette approche relève l'importance

¹² Analyse et traitement informatique de la langue française (Atilf), CNRS, Nancy Université. *Le Trésor de la langue française informatisé*. <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

¹³ BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole. Rapport au savoir : éléments théoriques et illustrations cliniques. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire*, n°1 & 2, La question des savoirs, juin 1998

¹⁴ WENGER, Etienne. *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : University Press. 2005

significative du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage et parle à ce propos d'« action située ». Mais, le détour par l'acception plutôt générale du terme de « pratique » nous amène à nous interroger quant à son utilisation massive, en particulier dans l'expression précise de « pratiques informationnelles », et quant à la compréhension de notre objet d'étude qui vise les pratiques informationnelles informelles des jeunes sur l'internet.

« Le champ des pratiques médiatiques est profondément renouvelé par une double tendance à la multiplication et à la diversification des medias. La multiplication s'opère dans l'espace domestique par le fait qu'en parallèle des télévisions et des radios placées dans les pièces du foyer à usage collectif (les salons et les cuisines), d'autres postes sont introduits dans les pièces plus intimes comme les chambres à coucher et les salles de bain. Ces agencements des habitats contribuent à renouveler l'économie des pratiques en les désolidarisant des relations familiales pour permettre à chacun des membres du domicile de développer des usages davantage en phase avec ses goûts. La tendance à la diversification découle quant à elle du développement des TIC. La démocratisation des ordinateurs et des abonnements à l'internet haut débit contribue, par l'étendue des activités qu'ils rendent possible, à renouveler en profondeur les habitudes médiatiques domiciliaires. Cette diversification a également un impact croissant sur les pratiques développées en situation de mobilité. A titre d'exemple, les téléphones mobiles de troisième génération (3G) peuvent aujourd'hui être utilisés pour regarder des chaînes télévisées ou des vidéos pendant les temps de transport. [...] Nous interrogeons ici une des conséquences de cette double tendance : comment les individus donnent-ils une cohérence à leurs pratiques quand elles se diversifient et se distribuent autour d'utilisations successives de différents supports médiatiques ? » (Figeac 2007¹⁵) : les constats effectués ici à propos des pratiques médiatiques et des supports auxquels elles se rapportent nous semblent pouvoir être totalement repris en ce qui concerne les pratiques informationnelles des jeunes avec l'internet. Le paysage informationnel actuel dans lequel elles s'exercent est en effet profondément transformé à la fois par une multiplication des canaux (imprimé, audio, visuel, audiovisuel, ...) et des sources¹⁶, à la fois par une convergence des différents medias vers le « support écran » (ordinateurs et tablettes mobiles). Des pratiques de différentes natures s'entrelacent qui passent par les mêmes vecteurs : « Or l'effet de réunion provoqué par la numérisation des supports traditionnels et des écrits pour l'action contribue à remettre en cause ces approches traditionnelles par objet » (Cotte 2008¹⁷). Par le biais d'un

¹⁵ FIGEAC, Julien. La configuration des pratiques d'information selon la logique des situations, *Réseaux*, n° 143, 2007.

¹⁶ Prenons pour illustration de cette diversification des sources, le mouvement imposé aux métiers du journalisme entre autres par l'expansion du « journalisme citoyen » (www.agoravox.fr, www.rue89.com), l'expression sur les réseaux sociaux (*Twitter*), la captation d'événements en temps quasi réel *via* les téléphones portables ou appareils photos numériques et le partage, voire la revente, de ces ressources sur les plates formes d'échanges (*Flickr*, www.shootnews.com, www.citizenside.com...).

¹⁷ COTTE, Dominique. A la rencontre des objets « DU numérique » l'occasion d'un nouveau paradigme pour les études de communication en organisation In COUZINET, Viviane ; CHAUDIRON, Stéphane. *Sciences de la société : Organisation des connaissances à l'ère numérique*, n°75, octobre 2008

ordinateur connecté à l'internet, nous pouvons en effet tout à la fois et pratiquement dans le même temps, communiquer (*chatter* sur MSN, mettre à jour son profil *Facebook*), rechercher de l'information (consulter la météo du jour, compulser *Wikipédia*), acheter en ligne, écouter de la musique sur *Deezer* ou *Jiva*, travailler etc.... Les pratiques connectées occasionnent une myriade d'usages et parmi eux de multiples usages proprement informationnels visant des objectifs très hétéroclites (entre consulter la météo, les horaires de cinéma, des photos ou de l'actualité « people », la presse en ligne ou des éléments d'information pour un exposé d'histoire par exemple...). Par ailleurs, les activités d'ordre informationnel et les préoccupations communicationnelles sont aujourd'hui étroitement et, pourrait-on dire techniquement, confondues, par exemple matérialisées dans des services estampillés « *Web 2.0* » tels que *Twitter*, qui permettent conjointement la diffusion ou le relais plus ou moins massifs d'informations, d'événements, et la conversation entre abonnés. L'inscription de ces usages informationnels sur l'internet sont également à replacer au sein des pratiques des medias en général, l'internet s'intégrant dans l'horizon médiatique que constituaient traditionnellement presse écrite et medias audiovisuels. Les pratiques informationnelles des jeunes avec l'internet nous apparaissent ainsi évanescences et diluées, agrégées aux pratiques numériques en général. Le concept de « pratiques » apparaît lui-même relativement flou à force d'être usité. Ainsi proposons nous de retracer l'épaisseur et de démêler la cohérence de ces pratiques d'information, activités et motivations ordinaires des jeunes sur l'internet, d'interpeller leur présence en tant que *pratiques*. Cela nous amène à revenir sur la notion de « pratique » ou de « pratique informationnelle », détour réflexif momentané mais indispensable pour nous autoriser à parler de pratiques informationnelles informelles des jeunes sur l'internet *en tant que telles*.

2.1.2. De simples habitudes ?

La littérature définit la pratique dans un double mouvement qui va de l'habitude à l'usage. La pratique, du point de vue de la sociologie bourdieusienne, est en effet constituée d'habitudes, de régularités significatives. Elle est ce qui dessine et donne son sens à un comportement. Dans *Un art moyen : essai sur les usages sociaux de la photographie*, Pierre Bourdieu installe la pratique photographique ordinaire comme objet sociologique en tant tel car « (...) *il est naturel que la photographie soit l'objet d'une lecture que l'on peut appeler sociologique et qu'elle ne soit jamais considérée en elle-même et pour elle-même, dans ses qualités techniques ou esthétiques* » (Bourdieu 1965¹⁸). Ainsi l'objet « pratique photographique » est-il institué au cours de l'ouvrage comme un objet sociologique, ne

¹⁸ BOURDIEU, Pierre. *Un art moyen : essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris : les éditions de Minuit, 1965 (Le sens commun)

relevant pas seulement de motivations psychologiques ou familiales mais figurant les mécanismes des structures sociales : « *puisque'il existe des appareils à bon marché et de manipulation facile et que l'inclination (et pas seulement l'aptitude) à en user n'est pas le produit d'un apprentissage ou d'une éducation* ». Le sociologue s'attache alors à consigner les traits réguliers relatifs aux divers milieux sociaux qu'il observe (paysans, petits bourgeois du village, citadins, étudiants, journalistes,...) selon « *une méthode originale visant à saisir dans une compréhension totale les régularités objectives des conduites et l'expérience vécue de ces conduites.(...) En effet, alors que tout ferait attendre que cette activité sans traditions et sans exigences soit abandonnée à l'anarchie de l'improvisation individuelle, il apparaît que rien n'est plus réglé et plus conventionnel que la pratique photographique et les photographies d'amateurs (...)* » (Bourdieu 1965). Invitant en 2009 à une relecture de l'ouvrage, Manuel Boutet, lui-même sociologue, précise ainsi : « *Les régularités qui vont ensuite retenir l'attention du sociologue sont celles qui présentent un sens manifeste, et que l'on peut donc qualifier de conventions. [...], tandis que la notion d'« usages » met en avant les diversités micro-locales, la notion de « pratiques » repère plutôt des régularités inter-situationnelles* » (Boutet 2009¹⁹). Encore un fois, nous aurons l'occasion de revenir plus largement sur la distinction qu'il est peut être possible d'effectuer entre les termes d'usage et de pratique, sur les réalités différentes qu'ils désignent parfois et sur la valeur heuristique, surtout, de la différenciation entre ces deux termes. D'ores et déjà, il nous semble que le recours à deux termes distincts, quel que soit le choix qui s'opère entre l'un et l'autre, pointe d'une part la multiplicité irréductible des « usages » individuels et d'autre part les généralités constitutives ou structurelles qui s'installent au-delà de la diversité des contextes socio-techniques. Au-delà donc du fait de s'informer en général ou de l'éventuelle spécificité d'un comportement informationnel « typiquement jeune », ce qui constitue notre objet de recherche ce sont les pratiques d'information des jeunes sur l'internet. Or, s'il est possible de définir les pratiques informationnelles, en tant que *pratiques*, comme des conduites quotidiennes régulières et significatives, comme vient de nous le souffler la sociologie de Pierre Bourdieu, nous pouvons nous demander si elles existent bel et bien en tant que telles chez la population « jeunes » à laquelle nous nous adressons et ce qu'elles sont.

« *Une pratique est un ensemble d'habitudes établies* » nous indique pour sa part Yves-François Le Coadic (Le Coadic 1997²⁰). Le terme d'« habitude », employé ici dans le champ qui nous concerne des sciences de l'information et de la communication, s'approche d'assez près des conduites régulières entrevues ci-dessus. L'identification de pratiques en tant qu'« habitudes » ne représente toutefois qu'un premier niveau de la réflexion sur la notion de pratique et sur son acception dans

¹⁹ BOUTET, Manuel. Un objet peut en cacher un autre : relire Un art moyen de Pierre Bourdieu au regard de trente ans de travaux sur les usages. *Réseaux*, n°155, 2009

²⁰ LE COADIC, Yves-François. *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan, ADBS éditions, 1997 (128 information documentation)

un contexte d'information. Les pratiques sont plus que des habitudes, si elles se répètent, elles présentent un intérêt et manifestent une signification qui dépasse la seule répétition. Renvoyant à une action humaine essentielle (Arendt 1958²¹) et à la mise en œuvre de techniques ne visant pas seulement l'utilité, les pratiques informationnelles sont à ce titre bien spécifiques qui ne se suffisent pas à elles-mêmes et qui détiennent un sens en dehors d'elles-mêmes. Pourtant les pratiques désignent ce que les gens font avec les outils, et pour certains chercheurs elles ne sont pas plus que cela. Olivier Le Deuff qualifie par exemple dans sa thèse les pratiques numériques des adolescents comme des « *cultures non-adultes ou tout au moins non-majeures au sens conféré par Kant puis par Simondon et Stiegler [...]. (...) Selon nous, il s'agit plus souvent de pratiques que véritablement de culture* » (Le Deuff 2009²²). Est interrogé ici un certain arrière plan cognitif et intellectuel qui sous-tendrait l'action de s'informer. **Réfléchir sur les pratiques d'information des jeunes ce n'est pas pour autant se limiter à décrire seulement des utilisations, même récurrentes :** « *Le projet consistant à dégager des usages sociaux, et à analyser les procès de leur formation, n'est pas pour autant caduc, mais doit être placé en relation avec une perspective centrale portant sur les pratiques sociales-symboliques, à condition que celles-ci ne soient pas réduites à un ensemble de comportements ou de conduites, mais incluent également les représentations et même les valeurs qui les accompagnent (...)* » (Miège 2008²³). Constituée par l'expérience concrète, la pratique ne peut donc pas être réduite à une seule suite d'actions physiques et manipulatoires, utilitaristes. « *Les représentations, largement imprévisibles et difficiles à cerner, constituent la réalité de référence des usages, lesquels se manifestent partiellement par des phénomènes objectifs observables* » (Le Marec 2001²⁴) : ainsi, derrière les actes se pose la question des représentations, de l'imaginaire et des objectifs, voire des stratégies sur lesquelles nous reviendrons au chapitre suivant.

Pour ce qui est de la représentation au principe de la pratique, elle peut être individuelle et collective. Elle est une forme de savoir à la fois symbolique (signification) et pratique (action), visible au travers des discours et des actes. Dans la représentation prévaut ainsi la réalité du sujet sur celle de l'objet en tant que tel. Il nous semble dès lors que la représentation peut se définir comme un « méta concept », qui marque le point de jonction entre des disciplines dont l'objet touche à la connaissance, au processus de son élaboration et à ses manifestations, à savoir, entre autres : sciences cognitives, sciences du langage, sciences de l'éducation, philosophie, sciences de

²¹ ARENDT, Hannah. *Condition de l'homme moderne* (The Human Condition, 1958). Paris : Pocket, 2002 (Agora les classiques)

²² LE DEUFF, Olivier. *La culture de l'information en reformation*. Thèse en Sciences de l'information et de la communication. Sous la direction d'Yves Chevalier. Université Rennes 2, 2009

²³ MIEGE, Bernard. Médias, médiations et médiateurs, continuités et mutations, *Réseaux*, n°148-149, 2008

²⁴ LE MAREC, Joëlle. L'usage et ses modèles : quelques réflexions méthodologiques. In Nouveaux outils, nouvelles écritures, nouvelles lectures. *Spirale*, n°28, octobre 2001.

l'information et de la communication (Metzger 2002²⁵). La représentation est à la base de la confrontation entre un sujet et le monde, elle est le résultat de l'activité mentale de ce sujet et de sa construction du monde. Jean-Claude Abric définit ainsi la représentation comme « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique.* ». Il poursuit : « *La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social. [...] Il s'agit d'une approche des phénomènes qui ne s'intéresse plus exclusivement aux facteurs et aux comportements directement observables mais qui met l'accent sur leur dimension symbolique, qui se centre sur la notion de signification. [...] Et que ce n'est pas à la réalité telle que l'expérimentateur l'imagine que le sujet réagit mais à une réalité éventuellement différente : une réalité représentée, c'est-à-dire appropriée, structurée, transformée : la réalité du sujet.* » (Abric 1993²⁶). En tant qu'êtres humains, notre mode d'être au monde est social, l'élément collectif est ainsi également constitutif de la représentation. Ainsi la définition de la représentation peut être complétée avec ces propos de Josiane Jodelet qui l'envisage comme « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet 1993²⁷). « *La représentation sert à agir sur le monde et autrui* », nous dit encore Josiane Jodelet. La question des représentations, qui conditionnent et sont alimentées par les pratiques, renvoie au bénéfice attendu par la personne qui agit. La pratique, nous l'avons vu, ne relève pas de l'acte gratuit, elle vise la satisfaction de l'individu qui la met en oeuvre. Dans le domaine de la recherche documentaire ou d'information, aborder la « satisfaction » de l'individu nous renvoie d'ailleurs à la complexité du concept de pertinence. En effet, la personne qui met en oeuvre un processus de recherche d'information peut se trouver satisfaite du résultat de cette recherche et attribuer une haute « valeur d'usage » à l'information collectée sans que cette satisfaction n'ait à voir avec la pertinence du point de vue du système d'information, du point de vue du domaine de connaissance, ni même de la requête posée (Simmonot 2002²⁸). Les représentations contribuant à

²⁵ « *Au risque de me voir contredit, je ne crois pas trop m'avancer en affirmant que la science de l'information s'intéresse essentiellement à l'élaboration sociale et au partage du savoir (...). D'autres secteurs de la recherche s'intéressent aussi, d'une façon ou d'une autre, à cette élaboration et ce partage : les sciences de l'éducation, la sociologie des sciences et de l'innovation, les sciences de gestion et des organisations, les sciences du langage, les sciences cognitives, la philosophie de la connaissance, etc.* » METZGER, Jean-Paul. Les trois pôles de la science de l'information. In COUZINET, Viviane ; REGIMBEAU, Régis (dir). *Recherches récentes en science de l'information : convergences et dynamiques* Actes du colloque Mics-Lerass, 21-22 mars 2002, Toulouse. Paris : ADBS éditions, 2002 (Sciences de l'information)

²⁶ ABRIC, Jean-Claude. L'étude expérimentale des représentations sociales. In JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, 1993 (Sociologie d'aujourd'hui)

²⁷ JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, 1993 (Sociologie d'aujourd'hui)

²⁸ SIMONNOT, Brigitte. De la pertinence à l'utilité en recherche d'information : le cas du Web. In COUZINET,

et orientant l'action, le recours à la notion de représentation nous est essentiel pour définir celle de « pratique », *a fortiori* celle de « pratiques d'information ». De manière générale, nous pouvons donc nous avancer à définir le terme de « pratiques » comme **un ensemble de gestes, fréquents et habituels, physiques et symboliques, interagissant avec des représentations du monde et de l'objet concerné, et visant une certaine efficacité**. En outre et nous l'avons précédemment développé, la pratique ne renvoie pas uniquement à un individu isolé, et les pratiques d'un individu prennent sens au sein de celles du groupe social auquel on le rapporte et dans le contexte sociétal et technique dans lequel elles s'exercent.

Les discours sur les pratiques numériques des jeunes oscillent entre deux affirmations contradictoires quant à leur aisance sur le Net : « ils savent faire » ou « ils ne savent pas faire »... A ce titre Jacques-François Marchandise, fondateur et directeur scientifique de la FING (Fondation Internet Nouvelle Génération), relève plusieurs difficultés propres à l'observation des pratiques (Marchandise 2007²⁹) dont « *la première est question de nuances : on identifie plus souvent l'usage ou le non-usage (de façon un peu trop binaire, oui ou non, le « oui » ayant une agréable tendance à prospérer année après année (nous sommes rassurés car les usages se développent) que les états intermédiaires (...)* ». Précisément, plutôt que de se demander ce qu'ils savent faire ou non, nous nous demandons ici ce qu'ils font, si les pratiques d'information des jeunes sur l'internet, quel qu'en soit le contexte, existent en tant que séries de gestes pratiques et cognitifs régulièrement effectués en vue d'un bénéfice personnel. Les pratiques ne peuvent être réduites seulement à des manipulations mais elles sont constitutivement empreintes de symbolique, de représentations qui sont valeurs et rapport au monde. Individuellement, les pratiques d'information visent en outre un certain bénéfice (connaître le monde et agir sur lui) et c'est également cette individualité qu'il nous semble à la fois difficile mais indispensable d'approcher.

2.2. Pratiques *d'information* : de quoi parlons-nous ?

Suivant son acception générale, le terme de « pratique » renvoie donc à un comportement, à une série d'attitudes en tant que telles directement observables et abondamment observées. Ces comportements perceptibles peuvent être comparables d'un individu à l'autre mais, pour autant, cela signifie-t'il que leur pratique est la même ? Car il n'existe pas *une* pratique d'information comme on pourrait le dire peut-être d'un sport et de la conformité aux règles qui le régissent,

Viviane ; REGIMBEAU, Régis (dir). *Recherches récentes en science de l'information : convergences et dynamiques* Actes du colloque Mics-Lerass, 21-22 mars 2002, Toulouse. Paris : ADBS éditions, 2002 (Sciences de l'information)

http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001410/fr

²⁹ MARCHANDISE, Jacques-François. Observer les changements ordinaires. *Internetactu.net* : Débats, Opinions, 2007

<http://www.internetactu.net/2007/10/01/observer-les-changements-ordinaires>

mais de multiples pratiques informationnelles toutes relatives à des groupes ou à des individus singuliers et de multiples voies d'information s'offrant à eux, dans la littérature, l'expression « pratiques d'information » ou « pratiques informationnelles » se trouve le plus souvent employée au pluriel. Les *pratiques* d'information s'incarnent dans les gestes et représentations d'un individu. « *Celles-ci sont d'abord des activités humaines, c'est-à-dire des activités mues par des motivations et des projets personnels, pilotées par des gens qui ont des intentions et des stratégies, quel que soit le jugement de valeur que l'on puisse porter sur ces projets et ces stratégies* » (Bélisle et al. 1999³⁰) : elles sont intimement liées à cet individu et variables pour cette même personne, indissociables d'éléments émotionnels et affectifs (Bilal 2005³¹, Nahl Bilal 2007³²). L'expression de « pratiques informationnelles » s'emploie ainsi pour « *désigner la manière dont l'ensemble de dispositifs, de sources, d'outils, de compétences cognitives sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, traitement de l'information. Nous englobons dans ce terme de « pratiques » les comportements, les représentations et les attitudes informationnelles de l'humain (individuel ou collectif) associés à ces situations* » (Ihadjadene Chaudiron 2008³³). Les « pratiques informationnelles » renvoient donc aux actes et représentations d'individus en train de s'informer et s'informant régulièrement. Nous employons ici à dessein, et nous y reviendrons, le terme de « s'informer » au sens large. Ainsi, et au principe de ce travail d'enquête que nous allons décrire dans les chapitres qui suivent, nous interrogeons la légitimité du terme de « pratiques » quant aux activités informationnelles des jeunes sur l'internet. Par delà l'entrelacement et la coïncidence des usages, quelle cohérence et quel sens peut-on en percevoir ? Au delà du global et du collectif, nous posons également la question de l'incarnation de ces « pratiques » à l'échelle individuelle. Notre propos n'est pas de savoir s'ils savent faire avec l'outil internet ou pas, s'ils savent rechercher de l'information ou pas, si leurs pratiques les satisfont ou pas, nous nous demanderons non pas comment ils font mais *ce qu'ils font*.

2.2.1. Pratiques culturelles, médiatiques et documentaires

Nous avons défini le terme de pratiques qui en soi est suffisamment riche pour mériter cet approfondissement. Cette réflexion alimente la définition possible de la pratique

³⁰ BELISLE, Claire ; BIANCHI, Jean ; JOURDAN, Robert. *Pratiques médiatiques : 50 mots clés*. Paris : CNRS éditions, 1999 (CNRS Communication)

³¹ BILAL, Dania. Children's Information Seeking and the Design of Digital Interfaces in the Affective Paradigm. *Library Trends : Children's Access and Use of Digital Reso*, vol.54, n°2, 2005
http://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/3476/Bilal_Design.pdf?sequence=2

³² NAHL, Diane ; BILAL, Dania. *Information and emotion: the emergent affective paradigm in information behaviour research and theory*. American Society for Information Science and Technology ; Today inc, 2007.

³³ IHADJADENE, Majid ; CHAUDIRON, Stéphane. L'étude des dispositifs d'accès à l'information électronique : approches croisées. In PAPY, Fabrice (dir). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2008 (Traité des sciences et techniques de l'information).

informationnelle, encore appelée parfois « pratique informative » dans la littérature. Toutefois, dès lors que nous nous penchons sur les emplois repérables et acceptions possibles de l'expression « pratiques informationnelles », nous ne les trouvons pas si souvent décrites pour elles-mêmes mais enchâssées le plus souvent dans les réflexions portant sur les pratiques culturelles, les pratiques des médias et bien entendu, les pratiques documentaires et autres usages des bibliothèques.

« *Pratiques culturelles, pratiques informatives..., toutes ces pratiques de nature sociale décrivent peu ou prou les procédés, les méthodes, les manières concrètes de faire, d'exercer une activité sociale, d'une classe de personnes, dans un secteur de la culture ou de l'information* » (Le Coadic 1997³⁴) : les pratiques informationnelles se trouvent ainsi intégrées, premièrement, au champ des pratiques culturelles. La compréhension préalable des pratiques informationnelles passe en effet en partie par la lecture des investigations concernant les pratiques culturelles menées par le Département des études de la prospective et des statistiques (DEPS) du Ministère de la Culture. Ces données se basent le plus souvent sur des éléments déclaratifs visant à décrire des comportements (Donnat et al 2003³⁵ ; Donnat Tolila 2003³⁶). En tant que « *comportements en ligne* », pour reprendre les mots d'Olivier Donnat, les pratiques informationnelles sont ici replacées « *dans le paysage des pratiques culturelles prénumériques* » (Donnat 2007³⁷). Nous l'avons souligné plus haut, les pratiques informationnelles apparaissent noyées dans les pratiques en ligne ou pratiques numériques en général. De même ces pratiques numériques sont entremêlées avec les pratiques culturelles, voire les caractérisent, nous y reviendrons.

Les pratiques d'information des individus sont également corrélatives des pratiques médiatiques : « (...) *rapport aux médias et pratiques culturelles peuvent être considérés sous le même angle, celui de la culture. [...]. Comme nous avons tenté de le démontrer dans les chapitres précédents, les usages des médias ne peuvent être définis en dehors du système culturel de référence plus global d'un individu, sans tenir compte de l'ensemble de ses pratiques quotidiennes* » (Pronovost 1996³⁸). D'acception plus large, les pratiques médiatiques se réfèrent en effet aux « *dispositifs techniques – alphabet et papier pour la presse écrite, optique et surface sensible pour la photo, caméra, salle obscure, écran pour le cinéma, vidéo, etc. qui ont pour fonction de capter*

³⁴ LE COADIC, Jean-Yves. *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan, ADBS éditions, 1997 (128 information documentation)

³⁵ DONNAT, Olivier (Dir). *Regards croisés sur les pratiques*. Paris : La Documentation Française, 2003 (Questions de culture)

³⁶ DONNAT, Olivier ; TOLILA, Paul. *Le(s) public(s) de la culture : Politiques publiques et équipements culturels*. Paris : Presses de Sciences Po, 2003

³⁷ DONNAT, Olivier. *Pratiques culturelles et usages d'internet : cultural practices and internet uses*. In Ministère de la culture et de la communication, DEPS. *Culture études : pratiques et publics*. n°3, novembre 2007 <http://www2.culture.gouv.fr/deps/fr/pratiquesinternet.pdf>

³⁸ PRONOVOST, Gilles. *Médias et pratiques culturelles*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1996. (La communication en plus)

certaines éléments du réel, des les traduire en « informations » selon des codes spécifiques, de véhiculer celles-ci, d'en assurer le décodage et la restitution de ce qui a été enregistré au départ » (Bélisle et al. 1999³⁹). Les pratiques d'information en ligne renvoient alors à la discrimination possible de l'internet comme un media parmi d'autres, « nouveaux » (sites internet, *blogs* et *microblogs*, archives ouvertes, etc.) ou « traditionnels » (revues et magazines, brochures, ...) jusqu'au dialogue direct et au bouche-à-oreille. Une acception plus restreinte limitera la pratique médiatique aux usages de la presse (Balle et al 1998⁴⁰), domaine, nous l'avons évoqué, profondément renouvelé par une double tendance à la diversification des sources et à la fusion des supports. La convergence actuelle est forte des medias traditionnels vers les supports en ligne, car la presse, en difficultés économiques, investit massivement le *Net*, entre autres *via* les téléphones portables dernière génération et autres tablettes mobiles. Cependant l'information au sens « *news* », journalistique, du terme n'est pas soluble tout à fait dans le numérique. Parallèlement à l'essor des activités de *blogging* et *microblogging*, de la photographie ou vidéo amateurs et des plates formes de publication *ad hoc*,... il demeure un axe bien spécifique d'étude des pratiques médiatiques que la réflexion sur les pratiques informationnelles à la fois plus générales et tout aussi spécifiques ne saurait résumer (Zouari 2007⁴¹). Car, s'informer passe entre autres par la consultation de supports de presse, pratiques informationnelles et pratiques médiatiques se rejoignent. Elles ne se confondent pas cependant tout à fait (Serres 2008)⁴².

Les pratiques informationnelles renvoient à l'acte de *s'informer*, c'est-à-dire à la sollicitation motivée d'un vecteur d'information qu'il soit imprimé (sur papier ou sur écran), audiovisuel, ou humain, qu'il propose directement un élément de réponse à une question (information primaire),

³⁹ BELISLE, Claire ; BIANCHI, Jean ; JOURDAN, Robert. *Pratiques médiatiques : 50 mots-clés*. Paris : CNRS éditions, 1999 (CNRS communication)

⁴⁰ « Si le mot média oscille entre une définition étroite et une définition très large, c'est parce qu'il renvoie à des réalités très distinctes, souvent mais pas toujours liées les unes autres : une technique, comme la presse, la télévision ou le disque numérique ; un usage, c'est-à-dire à la fois une finalité et les contenus qui sont censés lui correspondre, comme l'information, la vulgarisation, le divertissement ou la formation ; un public, plus ou moins étendu, (...) ; une institution, car CNN, TF1 et France Télévisions sont des institutions à part entière, au même titre que Newsweek, Le Monde ou Libération ; enfin, un genre ou une forme d'expression singulière (...) ». BALLE, Francis. *Dictionnaire des médias*. Paris : Larousse, 1998 (Les Référents)

⁴¹ « Afin de bien mener notre analyse sur la problématique des nouveaux médias, nous partons de l'idée selon laquelle un média trouve sa définition dans l'articulation d'une technique, d'un mode de financement, d'une régularité de diffusion, d'un contenu et enfin de la spécialisation des journalistes ».

ZOUARI, Khaled. La presse en ligne : vers un nouveau média ? *Les Enjeux de l'information et de la communication*, GRESEC Grenoble, 2007 http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2007/Zouari/index.php

⁴² « (...) l'information « sociale », qui regroupe à la fois « l'info-news » des médias et « l'info-knowledge » de la documentation, et dont les points communs sont les notions de signification, de signe, d'interprétation, de connaissance, etc. Il s'agit là d'une information construite ou reconstruite, « qui n'existe que sous un regard humain », selon le mot d'Escarpit et qui correspond toujours à des besoins, des regards et des contextes particuliers. »

SERRES, Alexandre. *Eductions aux médias, à l'information et aux TIC : ce qui nous unit est ce qui nous sépare*. Lille : COLLOQUE ERTé L'Education à la culture informationnelle, 16-17-18 octobre 2008. Table ronde « Acteurs et territoires de l'éducation à l'information ». In CHAPRON, Françoise ; DELAMOTTE, Eric (dir.). *L'Education à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010 (Papiers)

qu'il fournisse une indication de type bibliographique (information secondaire) ou qu'il offre un point de vue (information tertiaire). La préoccupation qui incite une personne à interroger un outil ou support d'information peut être de toute nature (utilitaire, personnelle, professionnelle, scientifique, d'actualité, etc.). Elle relève en tous cas de la quotidienneté et vise à être satisfaite. En cela, l'expression « pratiques informationnelles » dépasse l'activité de « recherche d'information », elle est également d'acception plus large que celle de « pratiques documentaires ». L'appellation « pratiques documentaires » nous semble en effet liée au repérage et à la lecture du « document » inscrit dans un système structuré de stockage et de classement. Nous nous référons pour exemple aux études qui pointent la fréquentation de centres de documentation ou de bibliothèques localisés, l'utilisation de systèmes d'information identifiés. Citons pour exemples les travaux de Céline Duarte-Cholat (Duarte-Cholat 2000⁴³), de Vincent Liquète (Liquète 2002⁴⁴), de Jean-François Courtecuisse (Courtecuisse 2008⁴⁵), ou les travaux présentés lors de la journée d'études INTD – ENSSIB – Urfist, justement intitulée *Diversité des pratiques documentaires numériques dans les champs scientifiques*⁴⁶, largement consacrés aux usages de ressources dédiées telles que *Cairn.info*, *Couperin.org*, *Revues.org*... Si ces « pratiques documentaires » comprennent : « dans l'ordre des processus de consultation accès à l'information : stratégies de recherche, modalités de requête, modalités de lecture, outils d'annotation et de réappropriation de l'information » (Ranjard 2009⁴⁷), l'expression « recherche d'information » renvoie pour sa part et de manière très précise aux comportements procéduraux et cognitifs occasionnés par l'activité d'interrogation d'un système d'information par un ou des individus, à cette « [...] activité d'un individu qui vise à localiser et traiter une ou plusieurs informations au sein d'un environnement documentaire complexe, dans le but de répondre à une question ou de résoudre un problème » (Dinet Rouet 2002⁴⁸). Comme le précisent ces auteurs, l'interaction avec un système d'information recouvre elle-même différentes situations. La langue anglaise est ainsi capable de nuancer l'activité de « recherche d'information » selon la capacité de l'individu chercheur à définir plus ou moins clairement le but de sa recherche et à interagir plus ou moins efficacement avec le

⁴³ DUARTE-CHOLAT, Céline. TIC et documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI de Collèges. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Georges Louis Baron. Université Paris V René Descartes, 2000 http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/98/PDF/these_duarte.pdf

⁴⁴ LIQUETE, Vincent. *Etude des pratiques documentaires et informationnelles du professeur de collège*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, 2002

⁴⁵ COURTECUISSIE, Jean-François. La complémentarité « livres – Internet » dans les pratiques documentaires des étudiants en histoire (21/12/2008) http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00348720/fr

⁴⁶ INTD-ENSSIB-URFIST. *Journée d'études : Diversité des pratiques documentaires numériques dans les champs scientifiques*. Villeurbanne : Enssib, 2 juillet 2009 <http://pratiquesnum.enssib.fr/>

⁴⁷ RANJARD, Sophie. Un usager, des usagers... : Quelles typologies pour les utilisateurs des services d'information ? *Documentaliste Sciences de l'information* 2009, vol.46, n°2

⁴⁸ DINET, Jérôme ; ROUET, Jean-François. La Recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise. In PAGANELLI, Claude. *Interaction homme-machine et recherche d'information*. Paris : Hermès, 2002

système d'information qu'il a choisi. Ainsi, lorsqu'en français, nous parlons de « rechercher de l'information », les anglo saxons envisagent plusieurs cas de figure et les auteurs francophones ont eux-mêmes recours à cette terminologie afin de qualifier plus précisément ce dont ils parlent entre *browsing*, *searching*, *retrieving*, *seeking* (Mesguich Thomas 2009⁴⁹). Mais la recherche d'information ne saurait se limiter à l'interrogation de moteurs de recherche sur l'internet, qui constituent une des entrées possibles vers l'information. De même, l'expression « recherche d'information » ne saurait à elle seule contenir celle plus large de « pratiques informationnelles » et le rapport à l'information qu'elle engage. C'est cette spécificité de la pratique informationnelle en tant que telle que nous proposons maintenant de détailler.

2.2.2. Qu'est ce que « s'informer » ?

S'il nous est permis d'initier notre réflexion par un schéma, de souligner la diversité des comportements et attitudes subsumées par l'expression générale de « pratiques d'information », reportons-nous à celui de Tom Wilson (« *Seeking information and searching information* » repris par Eric Thivant (Thivant 2001⁵⁰). Nous pourrions ajouter à cette figure un cercle possiblement intitulé « s'informer », plus général encore et sans doute flou mais il nous faut pourtant bien dégager la spécificité de ces pratiques qui visent à s'informer, et non pas seulement, par exemple, à retrouver un site connu à partir d'un moteur de recherche.

⁴⁹ « Il est intéressant de constater que les Anglo-saxons disposent d'un éventail large de termes pour désigner le processus de recherche d'information. Stephenson, en 1998 [STEPHENSON, Geoffrey A. *Knowledge browsing : front-ends to statistical databases. Statistical and scientific database management*, 1998], a décrit plusieurs modèles d'interaction entre l'homme et la machine : *retrieving*, l'utilisateur possède une connaissance du sujet recherché, ainsi qu'une maîtrise des techniques de recherche documentaire ; *searching*, l'utilisateur possède une connaissance du sujet recherché mais maîtrise moins bien l'utilisation du système d'accès aux données ; *browsing*, l'utilisateur n'a pas de notion précise de ses besoins et ne peut les traduire en termes précis. Le système doit l'aider à affiner sa requête dans le champ des possibles ».

MESGUISCH, Véronique ; THOMAS, Armelle. *Net recherche 2009 : le guide pratique pour mieux trouver l'information utile et surveiller le Web*. Paris : ADBS éditions, 2009 (Sciences et techniques de l'information)

⁵⁰ THIVANT, Eric. *Vers une modélisation des pratiques d'accès à l'information* : Rapport de Recherche dans le cadre de la coopération franco-tunisienne en Sciences de l'Information et de la Communication, coopération avec l'Institut Supérieur de documentation (ISD), de l'Université de Tunis, 2001

http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/24/28/PDF/sic_00001089.pdf

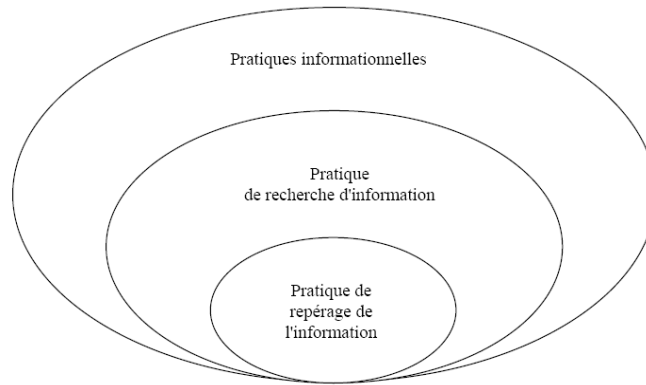


Figure n° 5 : Un modèle emboîté des domaines de recherche sur la recherche information et sur l'examen de l'information (seeking information and searching information). from WILSON, T.D., « Information needs and uses, fifty years of progress ? » in VICKERY, Brian C., *fifty years of information progress : A journal of documentation review*, edited by, ASLIB, 1994

Vers une modélisation des pratiques d'accès à l'information (Thivaut 2001)

L'expression « pratiques informationnelles », ou « pratiques d'information », renvoie à l'action bien particulière de « s'informer » (Blanquet 1997⁵¹). L'action de s'informer fait bien entendu directement écho à la polysémie intrinsèque du terme « information » déjà évoquée, à la fois information « *data* », donnée mathématique objet d'un signal, à la fois information produit d'un construit social et interprétation subjective (Cacaly 1997⁵² ; Jeanneret 2007⁵³). Cependant, s'il est aujourd'hui souvent difficile de faire la part entre l'information que l'on cherche et l'information qui vient à nous partout et tout le temps (la publicité intempestive, les écrans d'information omniprésents,...) s'informer suppose *l'activité* de l'individu ou tout au moins son désir. « S'informer », pour nous, englobe tout cela, cet « horizon informationnel », médiatique, culturel, conversationnel, ... base de la relation de l'individu au monde qui l'entoure au sens de ce « paysage sonore » (*soundscape*) cadre de vie décrit par Robert Murray Schafer (Schafer 1979⁵⁴). Les pratiques informationnelles sont conjointes des pratiques médiatiques et documentaires, participent des pratiques culturelles et de lecture en particulier. Elles sont également parentes des pratiques de communication (*blogs, microblogs, Chat, messageries, listes de diffusion, forums, réseaux sociaux, ...*) et de « *redocumentarisation* », constitutives avec elles des pratiques dites

⁵¹ « La philosophie ne saurait être considérée comme la spéculation abstraite d'un esprit désincarné. Elle est réflexion de l'homme sur le sens ultime des expériences dans lesquelles il se trouve profondément engagé. La philosophie est action et réflexion sur l'action de l'homme. C'est à cette occasion que science de l'information et philosophie peuvent, une nouvelle fois, se rencontrer. Car savoir, connaître, informer ou s'informer sont en soi des actions. »

BLANQUET, Marie-France. *Science de l'information et philosophie : une communauté d'interrogations*. Paris : ADBS éditions, 1997

⁵² « L'information est la consignation de connaissances dans le but de leur transmission. Cette finalité implique que les connaissances soient inscrites sur un support, afin d'être conservées, et codées, toute représentation du réel étant par nature symbolique ».

CACALY, Serge. *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris ; Nathan, 1997. (Collection « réf »)

⁵³ JEANNERET, Yves. *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2007. (Les savoirs mieux)

⁵⁴ SCHAFER Murray R. *Le paysage sonore*. Paris : J.-C. Lattès, 1979 (Musiques et musiciens)

« numériques », appellation forçant le trait des outils et supports convoqués (ordinateurs, téléphones portables, tablettes de lectures...). S'en démarque pourtant la spécificité des pratiques informationnelles, liées aux « technologies de pensée », qui se succèdent sans s'annuler les unes les autres et contribuent à se modeler de manière réciproque, conditions de possibilité d'un rapport individuel et collectif au savoir. Nous définissons ainsi la « pratique informationnelle » comme le recours possible à ces technologies conçues comme « *le vaste ensemble des medias, des industries culturelles, des télécommunications, des technologies du savoir et de la cognition* » (Serres 2008⁵⁵). « *De façon large, cela dessine les contours d'un monde informationnel, qui, à côté du monde réseau décrit par Boltanski (Boltanski 1999) aurait les caractéristiques suivantes : comme figure emblématique, celle du réservoir d'informations et de connaissances (local ou mondial) qui se décline en dispositifs, outils et systèmes d'information pour rendre disponible ce bien commun, selon certaines règles et comportements tant pour l'alimenter que pour en faire usage* » (Guyot 2009⁵⁶) : ces technologies nous permettent d'entretenir un rapport au savoir en même temps qu'elles le déterminent en partie en ce qu'elles autorisent la double médiation individuelle et sociale du rapport au monde et au savoir. D'après le sens étymologique de l'information comme finalité de mise en forme, les « pratiques informationnelles » engagent le rapport à la culture comme rapport au monde et son prolongement dans la technique. Cet objet technique peut être entre autres, support de communication et d'information. Mais l'objet de communication est bien spécifique : il pourvoit à des besoins qui ne sont pas directement nécessaires à la survie de l'organisme biologique mais essentiels à l'existence sociale et concrétisant l'expression de la nature sociable et communicante de l'être humain. Les moyens d'accès et supports d'information, avec l'interaction sociale et l'expérience empirique, pourvoient l'être humain en indices sur le monde qui l'entoure grâce auxquels il bâtit sa vision du monde.

Pratiques médiatiques, informationnelles et culturelles convergent à l'heure actuelle largement vers l'internet. Le rapport au monde, psychologique, naturel et social, qui définit l'appréhension anthropologique de l'action de « s'informer » inclut le recours à la médiation des technologies intellectuelles et de mémoire, dont, aujourd'hui massivement, le *Web*. « *Le terme de « pratiques informationnelles » peut a priori s'appliquer à une très grande diversité de phénomènes, qu'il s'agisse de la production, de la recherche, ou de l'exploitation d'informations à des fins de connaissance, de communication, ou d'action.* », nous indique l'article « Sociologie des pratiques informationnelles » du *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation* (Le Marec 1997⁵⁷). Ainsi l'expression « pratiques

⁵⁵ SERRES, Alexandre. La culture informationnelle. In PAPY, Fabrice (dir). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès Science Publications, 2008 (Traité des sciences et techniques de l'information)

⁵⁶ GUYOT, Brigitte. Se mouvoir au sein du monde de l'information : comment les personnes parlent de leur activité d'information. *Études de communication*, n° 33, 2009

⁵⁷ LE MAREC, Joëlle. Sociologie des pratiques informationnelles. In CACALY, Serge ; LE COADIC, Yves-F. ;

d'information » ou « pratiques informationnelles » est plus large que la recherche d'information et l'englobe. De même, l'expression « pratiques informationnelles » renvoie pourtant à quelque chose de plus large que la seule consultation d'un système d'information ou du *Web* aujourd'hui. L'INJEP (Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire) a initié depuis 2006 une série d'enquêtes concernant les jeunes et leurs pratiques d'information dans la perspective de l'orientation scolaire et professionnelle et de l'intégration au monde du travail. D'octobre à décembre 2006, une enquête qualitative a été menée en Seine Saint Denis (Delesalle 2006⁵⁸). En Charente Maritime, de décembre 2006 à avril 2007 un observatoire a été mis en place concernant « L'information des jeunes ». En Savoie, c'est entre octobre 2007 et janvier 2008 qu'ont été réalisées deux enquêtes qualitatives⁵⁹, l'une auprès d'un échantillon de 31 jeunes de 14 à 20 ans de profils différents et de situations variées, l'autre auprès de 51 professionnels et d'acteurs (conseillers d'orientation, CPE, assistants d'éducation, éducateurs, animateurs, élus...). En Bretagne, Charente et Ardèche, l'année 2008 a également vu se dérouler des enquêtes : *Les jeunes bretons et leurs stratégies d'information*⁶⁰, *Les 16-25 ans et leurs pratiques d'information*⁶¹, *L'information des jeunes de 16 à 20 ans en Ardèche : étude qualitative et stratégique*⁶². Ces travaux, qui concernent par ailleurs l'accès et le recours à l'information dans une perspective concrète et décisionnelle, nous intéressent en ce qu'ils replacent le *Web* dans ce paysage informationnel global dont nous parlons. Reprenant la définition proposée par Gregory Bateson et prolongeant la métaphore environnementale convoquée par d'autres auteurs (Sutter 1998⁶³), Vincent Liquète creuse dans ses travaux la notion d'« éco-environnement informationnel », figurant le paysage informationnel, dont

MELOT, Michel ; POMMART, Paul-Dominique ; SUTTER, Eric (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan, 1997 (Références)

⁵⁸ DELESALLE, Cécile ; GOVINDASSAMY, Sophie ; NIAMBOSSOU, Reine. *Les pratiques et usages des jeunes en matière d'information : synthèse du rapport*. Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire ; Vèrès consultants, décembre 2006 http://www.ressourcesjeunesse.injep.fr/IMG/pdf/Synthese_Veres_injep2_0612.pdf

⁵⁹ INJEP Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation populaire ; CONSEIL GENERAL DE LA SAVOIE ; VERES CONSULTANTS –. *L'information des jeunes de 14 à 20 ans en Savoie* Mars 2008

L'information des jeunes de 14 à 20 ans sur leur orientation et leur insertion scolaire et professionnelle Point de vue des jeunes et des professionnels. http://www.injep.fr/IMG/pdf/resume_savoie_e0803.pdf

Stratégies d'information en fonction des parcours et des projets http://www.ressourcesjeunesse.fr/IMG/pdf/cg74injep_veres_parcjeunes0803.pdf

⁶⁰ RENAULT Soazig ; BOUTHIER, Jérôme. *Les jeunes bretons et leurs stratégies d'information*. Réseau Information Jeunesse Bretagne, mai 2008

www.crij-bretagne.com/crij_rennes//docs/actuloc200806044802.pdf

⁶¹ Centre d'Information Jeunesse d'Angoulême (CIJ). *Les 16-25 ans et leurs pratiques d'information dans leur parcours personnel*. Avril à juin 2008

http://www.ressourcesjeunesse.fr/IMG/pdf/ENQUETE_JEUNESb1.pdf

http://www.ressourcesjeunesse.fr/IMG/pdf/ENQUETE_JEUNESb2.pdf

http://www.ressourcesjeunesse.fr/IMG/pdf/ENQUETE_JEUNESb3.pdf

⁶² DELESALLE, Cécile ; GOVINDASSAMY, Sophie ; MARQUIE, Gérard. *L'information des jeunes de 16 à 20 ans en Ardèche : étude qualitative et stratégique, février juin 2008*. Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire ; Vèrès consultants, 2008 http://www.injep.fr/IMG/pdf/rapp_final_ardeche_b.pdf

⁶³ SUTTER, Eric. Pour une écologie de l'information. *Documentaliste science de l'information*, Volume 35, N° 2, 1998

médiatique, documentaire, social,... dans lequel évoluent les individus et qui se place en tant que l'une des médiations possibles de leur rapport au monde : « *L'éco-environnement informationnel dépasse la seule définition de l'environnement documentaire dans le sens où doivent être considérés de concert un ensemble de structures et de réseaux susceptibles de fournir de l'information, avec des méthodes et des actions souhaitées et produites par les acteurs, ainsi qu'un ensemble complexe de représentations sociales et individuelles (Bateson 1980)* » (Liquète 2005⁶⁴). Ce paysage informationnel « environnant » ne se confond pas par ailleurs avec l'univers informationnel « intérieur » que chacun se constitue au gré du quotidien et des situations rencontrées (Guyot 2009⁶⁵). **C'est dans ce contexte général, environnant et intérieur, que se déroulent et prennent sens les pratiques informationnelles incarnées pourrait-on dire, les pratiques informationnelles réelles des individus.** De ce point de vue l'internet nous apparaît comme un moyen ou une source d'information certes décisive mais s'inscrivant parmi d'autres.

2.3. L'intentionnalité au principe de la pratique informationnelle

Nous nous sommes attachée à décortiquer la notion de pratique et la justesse de son utilisation dans la détermination de notre objet. Or, notre sujet de recherche comporte un terme crucial sur lequel il nous faudra revenir plus longuement, ce qui sera la préoccupation de notre troisième chapitre, terme qui précise le contexte, qualifiant, dans lequel nous envisageons l'étude de ces pratiques d'information juvéniles sur l'internet. Ce terme est celui d'« informelles », en ce sens que ces pratiques d'information que nous souhaitons investir ne se déroulent pas dans le cadre d'une situation d'apprentissage déclarée comme telle. Cela ne signifie pas pour autant, et nous le verrons, qu'elles se déroulent seulement hors les murs des établissements scolaires fréquentés par les jeunes concernés. Dans un premier temps, nous choisissons ce qualificatif d'« informelles » en exclusion de pratiques informationnelles et documentaires motivées et encadrées par au moins un enseignant, limitées au temps imparti pour une séance pédagogique. Les pratiques d'information que nous souhaitons approcher sont « informelles » ou « ordinaires » car elles sont inscrites dans le quotidien des individus, motivées par un besoin plus ou moins précis, incitées par une prescription scolaire ou non, et relèvent d'une multiplicité de motivations... Précisément, quant au contexte dans lequel se déroulent les pratiques informationnelles de ces jeunes et quant à sa

⁶⁴ LIQUETE, Vincent. Représentations et pratiques informationnelles dans le champ documentaire scolaire. *Spirale : Revue de Recherches en Éducation*, 2005 HS4 http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/10_Liquette_HS4F.pdf

BATESON Gregory. *Vers une écologie de l'esprit*. Tome II. Paris : Seuil, 1980

⁶⁵ « *S'y lisent les composantes de l'activité d'information et ce que nous appelons leur système d'information personnel, constitué du réseau relationnel, des sources d'information et des modes de leur gestion documentaire (Guyot 2006)* ».

GUYOT, Brigitte. Se mouvoir au sein du monde de l'information : comment les personnes parlent de leur activité d'information. *Études de communication*, vol 2, n° 33, 2009

prise en compte dans les études statistiques ou les travaux de recherche qui envisagent ces pratiques, nous notons que ce contexte apparaît soit relativement indéterminé, soit strictement délimité. Les études généralistes ou statistiques que nous aborderons ne s'attachent pas à contextualiser très clairement leurs investigations, l'outil primant le contexte dans une formulation largement rencontrée : « les jeunes et internet ». Les études sur les usages communicationnels et ludiques des adolescents avec l'internet s'inscrivent quant à eux plus franchement dans le temps du loisir récréatif associé à la sphère domestique et amicale. Quelques études, relevant souvent des sciences de l'éducation, sont par ailleurs dirigées vers les usages proprement scolaires et tout à fait spécifiques, s'intégrant dans la perspective délimitée des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). Les études sur les comportements et pratiques informationnelles constituent aujourd'hui un champ de recherche à part entière, vers lequel convergent donc plusieurs disciplines des sciences humaines (sciences de l'information et de la communication mais également, sciences sociales, sciences de l'éducation, psychologie cognitive...). Pour ce qui regarde les adultes, se multiplient des travaux qui investissent les groupes sociaux en général et, de plus en plus, des professions particulières. Nous notons que les jeunes, et nous entendons par là les enfants, les adolescents et les jeunes adultes, sont très souvent traités de manière globale dans les études de pratiques. Comme c'est également le cas pour les seniors... Les enfants et les adolescents sont ainsi définis par rapport à leur âge ou à leur génération. Ils sont plus rarement pris en compte en fonction de leur activité sociale et du statut qu'elle leur confère. Pourtant, certaines voix de la sociologie de l'éducation ont investi le concept de « *métier de l'élève* » (La Borderie, 1991⁶⁶ ; Sirota 1993⁶⁷ ; Perrenoud 1994⁶⁸ ; Sembel 2003⁶⁹) et de « *métier d'étudiant* » (Coulon 1997⁷⁰), certains lui préférant celui de « travail » (Liquète Maury 2007⁷¹). Ce thème du « *métier* » ou du « *travail* » de l'élève affirme en tous cas la spécificité des activités individuelles et l'importance déterminante de l'investissement personnel de l'apprenant dans le cheminement scolaire et dans sa relation aux différents parcours proposés par l'institution. Est attribuée ici une profondeur symbolique et décisionnelle qui renforce nettement le statut social de l'écolier et notre précédent chapitre aura insisté sur la place des dispositions

⁶⁶ LA BORDERIE, René. *Le métier d'élève*. Paris : Hachette, 1991

⁶⁷ SIROTA, Régine. Note de synthèse : le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, Vol 104, n°1, 1993

⁶⁸ PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : Esf Editeur, 1994 (Pédagogies/Recherche)

⁶⁹ SEMBEL, Nicolas. Autour des mots "le travail scolaire". *Recherche et Formation*, n°44, 2003

⁷⁰ COULON, Alain. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997

⁷¹ « Derrière l'expression « *métier d'élève* », se trouve ainsi l'idée d'une activité propre de l'élève dans le processus scolaire qui consiste notamment à se forger des stratégies pour arriver à mieux comprendre les différents curricula proposés à l'école (formel, réel, caché) et à les utiliser à son avantage ; en d'autres termes, à en faire bon usage pour se préserver une marge d'autonomie. (...) Jean-Yves Rochex (...) opte avec Elisabeth Bantier pour le terme de travail parce qu'il renvoie à une réelle activité cognitive, inscrite dans une logique d'apprentissage et de développement » LIQUETE, Vincent ; MAURY, Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin, 2007 (Collection E)

informationnelles dans la mise en œuvre de ce statut. Les études du champ sociologique se placent quant à elles majoritairement du point de vue des pratiques culturelles des jeunes et, nous le verrons, préfèrent les fonctions de communication aux fonctions d'information proprement dites de l'internet. Les technologies de l'information et de la communication se situent à l'intersection des deux. Il est souvent, et de plus en plus, impossible de distinguer « outils de communication » et « outils d'information ». Les pratiques informationnelles, en tant que telles, impliquent la rencontre entre différents éléments que sont l'objet technique, l'information, l'individu (avec ses besoins et ses motivations, ses comportements cognitif et affectif), un contexte et des interactions sociales. Si le contexte de notre étude, l'informel, le quotidien, apparaît comme relativement fluide, nous visons cependant l'étude de pratiques ciblées, pratiques d'information des jeunes, à isoler des divers et nombreux usages permis par l'internet. Définir cet objet d'étude que sont les pratiques informationnelles, qui plus est, informelles, des jeunes sur l'internet, nous oblige ainsi à aborder la difficile nuance qu'il est possible de faire entre les termes « usages » et « pratiques ». Cette réflexion s'avèrera très utile pour cerner le rôle de l'individu acteur de ces pratiques informationnelles et par là même, pour établir la spécificité du regard porté par les sciences de l'information et de la communication sur cet objet.

2.3.1. « Pratiques » et « usages »

Dans l'étude des systèmes d'information et de leur utilisation par des personnes sont envisagés différents paradigmes, différentes approches qui se définissent mutuellement plus qu'elles ne se succèdent véritablement. Il est ainsi question de « *paradigme système* » ou de « *paradigme usager* » pour les modèles les plus connus, et peut être aussi de « *paradigme information* » ou de « *paradigme acteur* » pour les perspectives (Thivant 2001⁷²). Ainsi, massivement représentée selon Ihadjadene et al 2008⁷³, une approche orientée usager, centrée sur le besoin informationnel de l'individu et le comportement mis en œuvre pour trouver l'information susceptible de le combler succède, schématiquement, à une approche système dans laquelle prévaut la relation entre requête et indexation : « *Le passage du paradigme « système », fondé sur la seule relation entre une requête et la représentation des documents, au paradigme « usager » est issu d'une réflexion sur l'évaluation de la performance des SRI devenus interactifs telle qu'elle ne peut plus se mesurer par classiques mesures de pertinence, déterminées*

⁷² THIVANT, Eric. Vers une modélisation des pratiques d'accès à l'information. Janvier 2001 http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/24/28/PDF/sic_00001089.pdf

⁷³ « Selon (Fisher et al, 2005), plus de 70 modèles, ou considérés comme tels, ont ainsi été proposés au cours des 3 dernières décennies pour rendre compte du « comportement » (information behavior) des utilisateurs/usagers »

IHADJADENE, Majid ; FAVIER, Laurence ; RANJAHALY, Stephan. Pratiques informationnelles et pauvreté. In KIYINDOU, Alain. *Fractures, mutations, fragmentations : De la diversité des cultures numériques*. Paris : Hermès, Lavoisier 2009 (Traité des sciences et techniques de l'information)

par le taux de rappel et de précision. Le contexte d'usage, la satisfaction de l'utilisateur, la détermination des besoins de celui-ci sont ainsi devenus des paramètres des SRI et la recherche d'une modélisation de ces paramètres est un enjeu » (Favier Martin-Juchat 2002⁷⁴). Cette temporalité est toute relative et tient à l'évolution même des systèmes de recherche d'information : « Concernant le paradigme usager, le point commun des différentes approches est de proposer une modélisation des usagers et de leurs comportements. Alors que l'intérêt porté à l'utilisateur correspondait initialement à une tentative d'intégrer dans le paradigme système certaines caractéristiques comportementales pour améliorer la performance des systèmes, cet intérêt s'est progressivement transformé en un thème de recherche à part entière. Cette évolution est fondée en grande partie sur certaines critiques portées à l'encontre du paradigme système, en particulier sur le fait que les requêtes ne sont que des représentations imparfaites des besoins d'information, que la notion de pertinence est inadéquate pour rendre compte de la satisfaction des usagers et enfin, sur le fait que les mesures d'évaluation utilisées dans cette approche ne sont pas appropriées. (...) l'enjeu n'est pas seulement de comprendre le comportement des usagers afin d'améliorer la performance des SRI mais vise à offrir un modèle plus général expliquant l'interaction entre l'utilisateur et l'information » nous indiquent Stéphane Chaudiron et Majid Ihadjadene (Chaudiron Ihadjadene 2002⁷⁵). Le champ d'étude des usages, amplement adopté, se décline alors sous différentes formes théoriques parmi lesquelles les pensées de la réception et les *cultural studies*, les philosophies de la technique et la sociologie des usages...

« La sociologie des usages des TIC a su intégrer une histoire matérielle et sociale des techniques (création de l'objet, de son design et de son sens) qui fait sortir d'une pure logique de l'offre. Elle a mis en relief l'écart entre usages prescrits et usages effectifs, en empruntant à une certaine sociologie du quotidien (rapports familiaux, classes d'âge, pratiques culturelles, crise des institutions, etc.) les méthodes et les hypothèses du courant d'analyse de « l'autonomie sociale » », écrit Françoise Massit Folléa (Massit Folléa 2002⁷⁶). En effet, se rapportant à l'individu, et plus encore, à l'animal social et peut être au « sujet », au sens philosophique du terme, « considéré comme source et auteur de ses représentations et de ses actions » (Godin 2004⁷⁷), la sociologie des usages a su déceler par-delà l'utilisation, la signification culturelle et symbolique du rapport à l'objet

⁷⁴ FAVIER, Laurence ; MARTIN JUCHAT, Fabienne. La science de l'information face à de nouveaux paradigmes : prise en compte de la dimension sociale de la recherche d'information et remise en cause de la figure de l'utilisateur. In COUZINET Viviane ; REGIMBEAU Gérard (dir) *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques* : actes du colloque international organisé les 21 et 22 mars 2002 à Toulouse par l'équipe de Médiations en information et communication spécialisées (MICS) du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales (LERASS) de l'Université Toulouse 3. Paris : ADBS, 2002 (Recherches récentes en sciences de l'information)

⁷⁵ CHAUDIRON Stéphane ; IHADJADENE Majid. Quelle place pour l'utilisateur dans l'évaluation des SRI ? In COUZINET, Viviane ; REGIMBEAU (dir). *Recherches récentes en sciences de l'information : Convergences et dynamiques*, actes du colloque MICSLERASS, 21-22 mars 2002, Toulouse, Paris, ADBS Éditions, 2002
<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/33/19/93/PDF/ColloqueMICS-2002.PDF>

⁷⁶ MASSIT-FOLLEA, Françoise. Usages des Technologies de l'Information et de la Communication : acquis et perspectives de la recherche. *Le Français dans le Monde*, n°spécial Apprentissage des langues et technologies : des usages en émergence, janvier 2002 http://c2so.ens-lsh.fr/IMG/pdf/rechercheUsages_FMF_LFM.pdf

⁷⁷ GODIN, Christian. *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Fayard : Ed. du Temps , 2004

technique. Les emplois particuliers d'un objet se font alors écho d'une signification sociale que le chercheur va tenter de comprendre et d'interpréter. L'usage est ainsi le produit d'un « *construit social* » (Chambat 1994⁷⁸), d'autant plus qu'il se rapporte à des objets de communication et d'information. La notion d'utilisation, pragmatique et ponctuelle, n'épuise en effet pas celle d'usage, d'ampleur sociale et libérée « *de sa référence implicite à la maîtrise du fonctionnement des objets techniques* » (Le Marec 2001⁷⁹). Aussi, la notion d'usage postule-t-elle l'activité de l'utilisateur et la part d'invention qu'elle contient : « *L'écriture accumule, stocke, résiste au temps par l'établissement d'un lieu et multiplie sa production par l'expansionnisme de la reproduction. La lecture ne se garantit pas contre l'usure du temps (on s'oublie et on l'oublie), elle ne conserve pas ou mal son acquis, et chacun des lieux où elle passe est répétition du paradis perdu* » (De Certeau 1990⁸⁰). Dans le chapitre 12 des *Arts de faire*⁸¹, Michel De Certeau convoque ainsi à de multiples reprises, *via* la métaphore du « *braconnage* », un usager créateur de son propre usage, transformant de façon inouïe les contenus culturels qu'il reçoit. Relative à la singularité, la notion d'usage devient alors multiple, exprimée selon un *continuum* pouvant intégrer plusieurs degrés de profondeur allant de l'« *adoption* » à l'« *appropriation* » (Chambat 1994 ; Breton Proulx 2002⁸²). Une potentialité inventive est permise dès lors qu'est reconnu un certain pouvoir d'action à l'individu usager : le « *braconnage* » évoque à la fois le bricolage et le détournement... Selon le « *paradigme de l'appropriation* », ce que l'utilisateur fait réellement, de et avec l'objet technique, se démarque toujours d'un quelconque mode d'emploi et du projet même de l'innovation. Précisons que cette notion d'« *appropriation* » est le moteur « *des actions qui génèrent de la nouveauté en regard des pratiques habituelles* » (Breton Proulx 2002), et par laquelle s'accomplit l'usage. « *Minimum de maîtrise technique et cognitive* », « *intégration de manière significative et créatrice à la vie quotidienne* », « *possibilité de détournements, de contournements, de réinvention, de participation directe* », sont les exigences garantes d'une réelle appropriation (Chambat 1994). Nous reviendrons sur cette question de l'appropriation et sur son application possible à notre objet d'étude. Retenons, pour le moment, que la notion d'usage et la réflexion qui l'accompagne, au-delà des délibérations terminologiques, enrichissent la compréhension de celle de pratique de par cette activité individuelle qui la fonde.

La différence est toutefois subtile entre ces notions, siamoises, d'« *usage* » et de « *pratique* », mais

⁷⁸ CHAMBAT, Pierre. Usages des technologies de l'information et de la communication. *Technologies et Société* Vol 6, n°3, 1994

⁷⁹ LE MAREC, Joëlle. L'analyse des usages en construction : quelques points de méthode. In GUICHARD, Eric (dir.). *Comprendre les usages d'Internet*. Paris : éditions Rue d'Ulm, 2001

⁸⁰ DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990 (Folio essais)

⁸¹ DE CERTEAU, Michel. Lire : un braconnage. In *L'invention du quotidien : 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990 (Folio essais)

⁸² BRETON, Philippe ; PROULX, Serge. *L'explosion de la communication : introduction aux théories et aux pratiques de la communication*. Paris : La Découverte, 2002 (Grands repères)

nous devons revenir ici sur ces définitions de multiples fois abordées afin de voir en quoi ces débats peuvent enrichir la perception de notre objet. En effet, « *l'usage est le processus informationnel..., qui consiste à faire avec la matière informationnelle pour obtenir un effet qui satisfasse un besoin d'information, l'information subsistant après usage* » (Cacaly et al 2004⁸³). La pratique interroge l'action de s'informer et le sens de cet acte, tandis que le terme et le modèle de l'usage renvoient à la manière de faire, au « comment » les gens se servent des outils. Ainsi retenons nous le fil rouge de la réflexion synthétique menée à ce propos par Josiane Jouët, qui montre que si les usages relèvent du temps court, les pratiques semblent se construire à long terme : « *l'usage [...] renvoie à la simple utilisation tandis que la pratique est une notion plus élaborée qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage) mais aussi les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil* » (Jouet 1993⁸⁴). Cette distinction théorique possible s'affirme parfois ardue à soutenir dans l'observation des « *changements ordinaires* », pour reprendre l'expression de Jacques-François Marchandise, au vu des évolutions technologiques en cours : « *On parle souvent d'usages à propos des outils (le stylo, le téléphone) et de pratiques à propos de nos pratiques sociales (écrire une lettre d'amour, appeler un ami), mais les dispositifs numériques rendent de plus en plus souvent cette distinction malaisée, certaines pratiques s'identifiant dans un premier temps aux outils et aux plateformes techniques qui en sont les vecteurs (je blogue)* » (Marchandise 2007⁸⁵). Dans la littérature, ces deux mots sont en effet utilisés comme des quasi synonymes, les auteurs ne leur accordant toutefois pas toujours la même signification sans qu'une délimitation claire soit aisée entre ces deux termes. Jean-Yves Le Coadic, par exemple, insère la notion de pratique dans celle d'usage : « *Les recherches sur l'usage de l'information et des systèmes d'information sont nées d'interrogations sur les opérations des usagers, supposés voués à la passivité et à la discipline afin d'atteindre une meilleure connaissance de leurs pratiques, manières de faire, comportements, habitudes, modes d'opération ou schémas d'action, l'ensemble étant constitutif de leurs usages, de leur façon d'utiliser l'information et les systèmes d'information* » (Le Coadic 1997⁸⁶). De façon très nette cependant, nous pouvons dire qu'ils ne sont pas la même chose que l'utilisation ou que la consommation : « *Il suffit d'enquêter sur ce que les étudiants font vraiment avec leur ordinateur pour voir que beaucoup d'entre eux en sont justement restés à une utilisation consumériste qui ne s'est pas encore développée en un*

⁸³ CACALY. Serge. *Dictionnaire de l'information : Sciences, technologie et management* Paris ; Armand Colin, 2004. (Dictionnaires)

⁸⁴ JOUET, Josiane. Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, n°60, 1993

⁸⁵ MARCHANDISE, Jacques-François. Observer les changements ordinaires. *Internetactu.net* : Débats, Opinions, 2007

<http://www.internetactu.net/2007/10/01/observer-les-changements-ordinaires>

⁸⁶ LE COADIC, Jean-Yves. *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan, ADBS éditions, 1997 (128 information documentation)

usage », nous indique par exemple Louise Merzeau (Merzeau 2010⁸⁷). Si le terme d'usage semble aujourd'hui s'effacer au profit de celui de pratique, nous pouvons noter qu'ils supposent tous les deux l'activité d'un individu. Et ce qui compte à nos yeux, au-delà du choix des mots, car il nous semble bien difficile de départager l'une ou l'autre des appellations, c'est justement cette interrogation de l'individualité au sein du collectif et de la question du contexte.

La définition de l'expression « pratiques informationnelles » nous renvoie en tant que telle, à la circonscription d'un certain nombre d'habitudes établies. Cette récurrence ne saurait pour autant faire oublier l'activité de l'individu comme constitutive de la pratique.

Si les termes d'usages et pratiques se confondent souvent, ils ne sont jamais synonymes de la simple utilisation, même si la pratique revêt un caractère utilitaire, si elle vise une action concrète, comme nous l'avons dit au début de ce chapitre. Pratique et usage ne sont pas non plus réductibles à la seule possibilité d'un accès à un système d'information quel qu'il soit. Comme le rappelle très justement Olivier Fressard dans sa contribution à *L'usager face à la bibliothèque numérique* : « Il y a en effet un hiatus entre la libre disponibilité publique des savoirs et leur appropriation par le public. (...) En outre, avec la diffusion numérique de l'information par Internet, la situation actuelle offre le tableau d'une abondance publique sans précédent. Or qu'il y ait corrélativement démocratisation des savoirs et de la culture est fort douteux » (Fressard 2008⁸⁸). L'existence et la mise à disposition des outils n'engagent pas ni l'usage ni la pratique, ni même la simple utilisation. Cet élément est d'importance pour nous qui avons émis comme l'un des critères de « recrutement » de nos enquêtés, une connexion à l'internet à domicile. S'ils détiennent les techniques, rien ne nous indique *a priori* si nous allons avoir affaire à des « usagers » ou à des « pratiquants ». Cependant l'absence de pratique n'est-elle pas en elle-même une forme de pratique, qui permet en creux d'entrevoir ce que signifie réellement le mot « pratiques » ? Ihadjadene et al 2008 définissent ainsi l'« info-pauvreté » en tant que « comportement social spécifique, non strictement lié à la pauvreté économique » : « Plus qu'un manque réel d'accès à l'information, la pauvreté de l'information est une perception individuelle construite à partir de normes sociales partagées. (...) L'individu pauvre en information ne perçoit pas que certaines sources pourraient être disponibles, et utiles dans sa situation. Il doute même que d'autres, n'appartenant pas à ce qu'il perçoit comme son monde, aient la capacité de lui fournir l'information, de comprendre ce dont il a besoin. Les « info-pauvres » maintiennent des réseaux sociaux avec des individus qui ont un style de vie semblable, qui ont des croyances et des perspectives communes de la vie, et du monde autour d'eux. Ils déterminent ce qui est important et ce qui l'est

⁸⁷ MERZEAU, Louise. L'intelligence de l'usager. In CALDERAN, Lisette ; HIDOINE, Bernard ; MILLET, Jacques. *L'Usager numérique*. Séminaire INRIA, 27 septembre-1er octobre 2010 – Anglet. Paris : éditions de l'ADBS, 2010 (Sciences et techniques de l'information)

⁸⁸ FRESSARD, Olivier. Bibliothèques numériques et démocratie. In PAPY, Fabrice (dir.). *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*. Paris : Hermès Lavoisier, 2008 (Traité IC2. Série management et gestion des STIC)

moins, et quelle source est jugée fiable. Puisque la vie à l'intérieur de ce « petit monde » devient une routine, l'information recherchée au-delà de ce monde n'est ni nécessaire ni voulue. Tandis que les favorisés (*insiders*) voient l'ensemble de leur comportement comme normatif, courant, et partagé par tous, les défavorisés (*outsiders*) au groupe ne peuvent pas suivre parce qu'ils ne partagent pas les mêmes normes sociales. (...) L'information n'est pas une valeur dans le petit monde qu'ils développent et chaque savoir nouveau sera introduit de manière sélective comme résultat d'informations jugées pertinentes en fonction de la manière dont elles répondent aux problèmes quotidiens (voir proposition 6 de (*Theory of Information Poverty*) dans (*Chatman 1996*) » (Ihadjadene et al 2008⁸⁹). Ainsi et au travers de la réflexion sur la construction des usages, la pratique informationnelle peut se définir à deux niveaux comme d'une part, concrètement, ce que les gens font régulièrement et cherchent quand ils s'informent (ce qui s'observe et ce qui se dit), d'autre part, à un niveau plus théorique, comme attitude humaine face au monde. Dans cette perspective, « ne rien faire » est déjà une attitude. L'usage est ainsi bien autre chose que l'utilisation. Et l'usage ne fait pas l'utilisateur, comme en témoignent par exemple les variations dans l'échelle des compétences devant un ordinateur (Granjon 2009⁹⁰) ou la variété des choix parmi les multiples fonctionnalités de l'internet (courrier électronique, navigation sur le *web*, participation à des *chats* ou des forums, jeux en réseau, etc.).

2.3.2. L'utilisateur acteur : sortir du global

Les comportements informationnels des jeunes avec l'internet peuvent être dépeints suivant quelques tendances marquantes. D'orientation majoritairement psychologique, les travaux, qui visent à modéliser leurs comportements en situation d'activité de recherche d'information les déclinent en tant que comportements « *novices* », les adolescents étant d'ailleurs « *novices* » à plus d'un titre puisqu'ils sont également dans une étape de la vie marquée par la construction de soi. Ces travaux insistent alors sur la consultation des premiers résultats des pages affichés par les moteurs de recherche, la centration sur un petit nombre d'outils retenus comme emblématiques (*Google*, *Wikipédia*), sur une exploitation *a minima* des potentialités techniques de ces interfaces, sur la hâte avec laquelle les ressources peuvent être sélectionnées puis consultées... (Boubée et al

⁸⁹ IHADJADENE, Majid ; FAVIER, Laurence ; RANJAHALY, Stephan. Pratiques informationnelles et pauvreté. In KIYINDOU, Alain. *Fractures, mutations, fragmentations : De la diversité des cultures numériques*. Paris : Hermès, Lavoisier 2009 (Traité des sciences et techniques de l'information)

Citée : CHATMAN, Elfreda A. The impoverished Life-world of outsiders. *Journal of the American Society for Information Science*, Vol 47, 1996

⁹⁰ « S'équiper équivaut de fait à une promesse (notamment de reconnaissance sociale) qui ne donne pas n accès direct à des biens ou avantages concrets, mais seulement à la possibilité d'accéder à ces derniers, possibilité qui est indexée à la réalité des dispositions et sens pratiques de chacun ». GRANJON, Fabien. Inégalités numériques et reconnaissance sociale : Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les Cahiers du numérique*, vol 5, n°1, 2009

2005⁹¹ ; Bevort Bréda 2006 ; Lardellier 2006⁹² ; Piette et al 2007⁹³ ; UCL 2008). En ce sens vont également les travaux qui tentent de cerner, au-delà d'une aisance seulement apparente à utiliser certains outils, la maîtrise et les bénéfices cognitifs de ces usages et l'émergence de compétences réellement transférables et scolairement « fructueux » (Fluckiger 2007⁹⁴). Mais, au-delà de traits généraux plus ou moins typiques, nous souhaitons approcher pour notre part l'individualité des pratiques informationnelles d'un groupe d'adolescents *via* le *Web*. Il nous semble en effet que nous détacher d'une perspective générale, qui offre cependant un cadre théorique et une définition globale des pratiques numériques juvéniles, nous autoriserait à envisager une échelle aux degrés très divers de rapport à l'internet et à l'information sur le *Web*. Pascal Lardellier tente de définir de façon globale la culture numérique juvénile bâtie sur les fondements de l'usage quotidien des écrans par les jeunes d'aujourd'hui. Il la définit ainsi comme proprement « ludique », « personnalisée[s] à outrance », « dynamique, en ce sens qu'elle est en évolution constante », « fulgurante » et « réticulaire ». L'existence et l'originalité de cette culture numérique adolescente en tant que telle constitue l'argument de son ouvrage *Le Pouce et la souris : enquête sur la culture numérique des ados* (2006). Il s'appuie sur les données statistiques alors à disposition et sur un travail d'enquête mené auprès de 130 étudiants, jeunes adultes, du département Services et réseaux de Communication de l'Institut Universitaire Technologique de Dijon. Son propos envisage de façon large tous les aspects de cette activité numérique de l'adolescent branché et y incorpore les pratiques d'information *via* la description de l'utilisation permanente et « amnésique » du moteur de recherche *Google*. Au-delà, une diversité des pratiques, une diversité des attitudes informationnelles, et non seulement des usages au sens de « ce que font les gens avec les outils », n'est-elle pas envisageable ? Nous retrouvons cette perspective dans les commentaires et réflexions formulés par Gallezot et al. 2008 : « Par ailleurs, si la fracture générationnelle n'est pas absolue, les pratiques ne sont pas homogènes au sein de la Google generation des digital natives. Un article récent de Danah Boyd montre ainsi que le « choix » d'un réseau social est sociologiquement déterminé. La synthèse de l'enquête sur la lecture et les loisirs multimédias des adolescents réalisée en 2007 pour le CNL et la direction du livre montre également une forte détermination sociologique des pratiques de l'internet au sein de la « génération numérique ». Au-delà d'un

⁹¹ BOUBEE, Nicole ; TRICOT, André ; COUZINET, Viviane. L'invention de savoirs documentaires : les activités de recherche d'information d'usagers dits « novices ». Colloque international, *Enjeux et usages sociaux des TIC : aspects sociaux et culturels*, Université de Bordeaux 3, 22-24 septembre. Presses universitaires de Bordeaux, Tome 1, 2005

⁹² LARDELLIER, Pascal. *Le Pouce et la Souris : enquête sur la culture numérique des adolescents*. Paris, Fayard, 2006

⁹³ PIETTE, Jacques ; PONS, Christian-Marie ; GIROUX, Luc. *Les jeunes et Internet 2006 : Appropriation des nouvelles technologies. Rapport final de l'enquête*. QUEBEC, Ministère de la Culture et des Communications : Mars 2007
http://www.cbpg.qc.ca/actualites/Jeunes_et_Internet2006_Jacques%20Piette.pdf

⁹⁴ FLUCKIGER, Cédric. *L'appropriation des tic par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse en sciences de l'éducation. Cachan : Ecole normale supérieure, octobre 2007 http://www.stef.ens-cachan.fr/docs/fluckiger_these_2007.pdf

modèle, certes en grande partie pertinent mais qui tend à réduire unilatéralement la réalité, notamment en occultant les déterminations socio-culturelles, il est nécessaire de reconnaître, d'ordonner et d'évaluer des stratégies diverses » (Gallezot et al. 2008⁹⁵).

Notre propos, et nous exposerons plus avant la méthodologie qui le sous tend, ne nous permettra pas d'aller jusqu'à cette identification de « *déterminations socio-culturelles* ». Il nous semble toutefois opératoire de poser pour elle-même la question de la diversité des pratiques informationnelles de l'internet et donc du rapport au savoir en jeu. Lorsque nous envisageons d'approcher la réalité des pratiques informationnelles des jeunes sur l'internet, dans leur quotidienneté et dans leur individualité, nous ne pensons pas seulement à cette « individualisation des pratiques » qui renvoie à un constat, un état de fait permis par des outils de plus en plus mobiles et personnalisables, et qui caractérise un groupe social : « (...) *les nouvelles formes de communication interpersonnelles ou d'expression de soi sur le Web participent de la définition même de ce qu'est la culture juvénile actuelle. Les nouvelles formes de communication interpersonnelles et d'expression de son individualité sur internet, comme les blogs, modifient en effet radicalement à la fois la frontière entre intime et public, la manière de se définir comme adolescent, ainsi que les formes de médiation parentale dans la constitution d'une sociabilité adolescente. Ces nouvelles pratiques, facilitant la constitution d'un entre-soi adolescent, concourent à la redéfinition de formes culturelles propres aux adolescents actuels* » (Fluckiger 2008⁹⁶). Notre premier chapitre nous a en effet déjà permis de préciser ce point : le recours aux techniques informatiques, multimédias et hypertextuelles renforce le phénomène de « privatisation » des usages et de la réception. Par exemple, dans une perspective de commerce et de services, l'utilisateur est installé de plus en plus dans un statut autonome, mis en situation de responsabilité et de « choix » entre des produits et services en « concurrence ». Dans le cadre scolaire et éducatif, dans le champ de la classe ou des textes qui régissent l'enseignement et les parcours de formation, il est également possible de constater un recours accru à l'autonomie individuelle supposée. C'est ce qui fait écrire à Vincent Liquète et Yolande Maury : « *En fait, l'institution, et l'enseignant, demandent de plus en plus à l'élève d'intérioriser le regard scolaire, d'incorporer les règles et les habitudes de l'univers scolaire. Il est pensé comme un être capable d'autodétermination et de choix raisonnables, il est censé avoir de la motivation pour les activités*

⁹⁵ GALLEZOT, Gabriel ; ROLAND, Michel ; ARASZKIEWIEZ, Jacques. La Recherche floue. In BROUDOUX, Evelyne ; CHARTRON, Ghislaine (dir). *Traitements et pratiques documentaires : vers un changement de paradigme ? Document numérique et Société*, Paris, CNAM, 17-18 novembre 2008. Paris : ADBS, 2008 (Sciences et techniques de l'information)

Cités :

BOYD, Danah. *Viewing American class divisions through Facebook and MySpace*. Apophenia Blog Essay. 24 juin 2007. <http://www.danah.org/papers/essays/ClassDivisions.html/>

CENTRE NATIONAL DU LIVRE / DIRECTION DU LIVRE ET DE LA LECTURE. *Synthèse de l'enquête sur la lecture et les loisirs multimédia des collégien(ne)s et lycéen(ne)s*. Ithaque, juin 2007 <http://www.centrenationaldulivre.fr/?Synthese-de-l-enquete-sur-la>

⁹⁶ FLUCKIGER Cédric. L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, n°163, 2008

scolaires et une bonne perception des compétences nécessaires pour réaliser ces activités. (...) Considéré comme responsable de ses actes, il se voit ainsi attribuer une part du pouvoir enseignant et de ce fait, il est invité à prendre en charge des tâches qui sont habituellement du ressort des adultes : élaboration de règles, gestion du temps, choix d'activités, évaluations... » (Liquète Maury 2007⁹⁷). Le jeune est ainsi considéré comme un *acteur* quand il cherche de l'information suite à la prescription d'un enseignant, pour rendre un exposé, par exemple, ou compléter le chapitre d'un cours, pour demander la validation d'items du B2I, pour s'orienter scolairement et professionnellement... : « *Il est acteur parce que réalisant de nombreux actes de nature différente, bénéficiant d'une certaine marge d'autonomie, de prise de décision et de responsabilité quant aux résultats de son travail et des moyens pris pour y parvenir* » (Guyot 2009⁹⁸). Dans cet article du *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation* de 1997, lorsqu'elle dépeint le contexte sociologique d'investigation des pratiques informationnelles, Joëlle Le Marec distingue les études concernant « *la production, [le] traitement et [la] communication volontaires de l'information par des sujets qui sont à l'initiative d'une démarche informationnelle* » des études « *de la réception des médias et des usages des technologies de l'information et de la communication qui constituent une offre proposée à des usages informationnels* ». Elle y développe cette fragmentation fondatrice de la sociologie des usages entre : « *l'étude des médias d'une part et l'étude des techniques de la vie quotidienne d'autre part* ». Aujourd'hui, les pratiques informationnelles se sont considérablement élargies et diffusées au sein de la population, comparées par Véronique Mesguisch et Armelle Thomas à une activité journalière comme la cuisine, à la fois partagée par tout un chacun et par les grands chefs : « *Il en va de la recherche d'information sur Internet comme de la pratique culinaire : il s'agit tout autant d'une activité quotidienne et très répandue que d'un véritable savoir faire professionnel* » (Mesguisch Thomas 2009⁹⁹). La distinction entre émetteurs et récepteurs d'un contenu informationnel nous semble moins nette au regard des pratiques internautes actuelles et de la convergence médiatique qui s'opère au profit du *Web* : « *Média de commutation plus que de diffusion, Internet brouille non seulement la distribution entre émetteurs et récepteurs, mais il contredit même l'idée du message comme point focal de tout échange* » (Merzeau 2010). A l'heure des *blogs*, des réseaux sociaux et du journalisme citoyen, malgré la règle dite des « 89/10/1 »¹⁰⁰, l'internaute est potentiellement tout autant producteur que consommateur

⁹⁷ LIQUETE, Vincent ; MAURY, Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin, 2007 (Collection E)

⁹⁸ GUYOT, Brigitte. *Se mouvoir au sein du monde de l'information : comment les personnes parlent de leur activité d'information. Etudes de communication*, vol 2, n° 33, 2009

⁹⁹ MESGUISCH, Véronique ; THOMAS, Armelle. *Net recherche 2009 : le guide pratique pour mieux trouver l'information utile et surveiller le Web*. Paris : ADBS éditions, 2009 (Sciences et techniques de l'information)

¹⁰⁰ Pour un site ou un service en ligne, sur 100 utilisateurs, 1 seul contribuera réellement à créer du contenu, dix autres voteront sur qui a été produit, et les 89 restants consommeront.

D'après HOWE, Jeff. *Crowdsourcing : Why the Power of the Crowd Is Driving the Future of Business*. New York : Three Rivers Press, 2009

d'information, l'individu lui-même étant devenu information (Ertzscheid 2009¹⁰¹) phénomène qu'Hervé Le Crosnier qualifie de « *documentarisation des humains* » (Le Crosnier 2010¹⁰²). Ce qui donne tout son sens à cet axe de réflexion, c'est la nécessaire re définition du document et de son statut, largement élaborée par les travaux du collectif RTP doc (Pédaque 2006 2007¹⁰³). En 2007, Jean-Michel Salaün propose la définition suivante de cette « *redocumentarisation* » sur son *blog*¹⁰⁴ : « *En citant Manuel Zacklad, on peut dire que redocumentariser, c'est documentariser à nouveau un document ou une collection en permettant à un bénéficiaire de réarticuler les contenus sémiotiques selon son interprétation et ses usages à la fois selon la dimension interne (extraction de morceaux musicaux pour les ré-agencer avec d'autres, ou annotations en marge d'un livre suggérant des parcours de lecture différents?) ou externe (organisation d'une collection, d'une archive, d'un catalogue privé croisant les ressources de différents éditeurs selon une nouvelle logique d'association)* ». Ce sont ainsi les pratiques elles mêmes, occasionnées par le développement de nouveaux outils, qui contribuent à changer le paysage, et c'est en ce sens que les « pratiques » informationnelles en ligne si elles sont une autre façon de faire, différente ou moins ancienne, doivent être réinvesties. Si la redocumentarisation, en élargissant et en complexifiant les usages interroge à nouveau et à la base la notion de document, **les pratiques connectées interpellent la notion même de pratique**. L'individu considéré comme *acteur* est au centre de la définition possible de ces pratiques. L'utilisateur acteur, au sens de Michel De Certeau ou de Jacques Perriault, n'utilise pas seulement, il détourne et ce faisant s'approprie. Cette « autonomisation » est-elle pour autant un marqueur de la « liberté » de l'utilisateur (Miège 2008¹⁰⁵) ? De nouvelles études concernant

¹⁰¹ ERTZSCHEID, Olivier. L'homme est un document comme les autres : du World Wide Web au World Life Web. Traçabilité et réseaux. *Hermès*, n°53, 2009
<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/37/74/57/PDF/articledefOE.pdf>

¹⁰² LE CROSNIER, Hervé. La documentarisation des humains. *Documentaliste Sciences de l'information*, vol.47, n°1, mars 2010

¹⁰³ PEDAUQUE, Roger T. *Le Document à la lumière du numérique : forme, texte, médium : comprendre le rôle du document numérique dans l'émergence d'une nouvelle modernité* C&F Editions 2006

PEDAUQUE, Roger T. *La redocumentation du monde*. Cepaduès, 2007

¹⁰⁴ SALAUN, Jean-Michel. Éclairages sur la redocumentarisation. In *Bloc-notes*, billet du 5 mai 2007
<http://blogues.ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/post/2007/05/05/252-eclairages-sur-la-redocumentarisation>

¹⁰⁵ « D'une part, l'individualisation des pratiques sociales (culturelles, informationnelles et communicationnelles) serait largement sous l'emprise des changements et innovations technologiques marquant les Tic. On en trouve des expressions multiples, récurrentes et même instantanées chez maints auteurs influencés par une approche techno-déterministe de la communication. Ainsi, entre autres, chez Manuel Castells : « techniquement, cette communication de masse individuelle (Mass Self Communication) participe d'Internet, mais aussi du développement des téléphones portables... En très peu de temps, les nouvelles formes de communication ont explosé. Les gens ont développé leurs propres systèmes : SMS, blogs, skype... Le peer to peer (en français poste à poste) ou P2P rend possible le transfert de n'importe quelle donnée numérisée... Ce phénomène constitue ainsi une nouvelle forme de communication sociale certes massive mais pourtant produite, reçue et ressentie individuellement... Il n'en reste pas moins que, à travers la communication de masse individuelle, les mouvements sociaux comme les individus en rébellion sont en mesure d'agir sur les grands médias, de contrôler les informations, de les démentir le cas échéant, ou même d'en produire. » CASTELLS, 2007, *Le Monde Diplomatique*, août 2006, p. 17. D'autre part, se combinant à la composante précédente, l'individualisme expressif serait au fondement de la recombinaison des identités culturelles et pour ce faire, modèlerait les médiacultures contemporaines. On lit ainsi dans la contribution de Laurence Allard à l'ouvrage *Penser les médiacultures* dirigé par Eric Maigret et Eric Macé : « L'hypothèse de l'« individualisme expressif » conjuguant les hypothèses néo-modernistes de Giddens et de Beck, la problématique expressiviste de Taylor (le sujet se constitue dans/par son expression, B.M.) avec la mise en avant par Foucault de l'historicité des contextes sociaux spécifiques dans le processus de subjectivation, il nous revient de repérer à

les pratiques en ligne et d'information juvéniles sont effectivement apparues depuis le choix effectif du sujet de ce travail. Elles se succèdent aujourd'hui non seulement pour tenter de décrire le rapport des jeunes à l'internet en général mais également pour notifier à quel point le raccourci « *digital natives* » est de moins en moins facilitateur de pensée. Nous rapprochons leurs conclusions des réflexions, anglosaxonnes en particulier et que nous avons convoquées au chapitre précédent, qui tendent à définir de façon plus fine la notion de fracture numérique en démontrant l'hétérogénéité distinctive des pratiques numériques juvéniles, toutes familles d'usages confondues (Facer Furlong 2001¹⁰⁶ ; Livingstone Helsper 2007¹⁰⁷ ; Hargittai Hinnant 2008¹⁰⁸ ; Eynon Malmberg 2011¹⁰⁹). Citons en particulier l'étude belge du centre de recherche Travail & Technologies de la fondation Travail Université (FTU) de Namur, intitulée *Les jeunes off-line et la fracture numérique : Les risques d'inégalités dans la génération des "natifs numériques"* (Brotcorne et al. 2009¹¹⁰). L'intérêt de ce rapport est de cerner la notion de jeune « *off line* » et par ce biais, de fissurer très largement le piédestal de l'appellation globalisante de « natifs du numérique » et la seule focale générationnelle qu'elle autorise. Être « *off line* » ne signifie pas seulement ne pas avoir accès aux TICs nous disent les auteurs de cette étude faisant suite à un premier volet sur la *Construction des compétences numériques*¹¹¹, aussi affirment-ils que « (...) les situations de déconnexion sont loin d'être homogènes et [qu']elles comportent, au contraire, une grande diversité » (Brotcorne et al. 2009). S'il est crucial de s'arrêter un moment sur le repérage de jeunes « non connectés », la question reste entièrement ouverte, selon nous, de la diversité des postures informationnelles des jeunes « *on line* ». Ainsi pourrions nous paraphraser les auteurs des *jeunes off-line et la fracture numérique* en supposant que « les situations de connexion sont loin d'être homogènes et qu'elles comportent, au

travers le médium de l'Internet dans ce contexte social-identitaire, les formes de subjectivation, les « stylistiques des l'existence », les modalités de l'expression de soi qu'habilite et contraint le procès d'individualisation réflexive contemporaine. » Et on n'en finirait pas, à l'instar de l'auteur et de beaucoup d'autres, de relever les manifestations de cet individualisme : pages perso des enfants de migrants, blogging en tant que digitalisation du moi et paradigme de l'extimité, egocasting de la diffusion des playlists de produits rares ou spécifiques, technologies de singularisation de la consommation culturelle que représentent le fansubbing, le pair à pair, le piratage et autres pratiques d'échange et de partage, etc., des manifestations qui entendent en finir avec les esthétiques dissociées de la vie et tout ce qui/tous ceux qui (intermédiaires et producteurs culturels) confinent l'amateurisme dans un rang subordonné » MIEGE, Bernard., Médias, médiations et médiateurs, continuités et mutations, *Réseaux*, vol 2, n°148-149, 2008

¹⁰⁶ FACER, Keri ; FURLONG, Ruth. Beyond the myth of the 'cyberkid': Young people at the margins of the information revolution, *Journal of Youth Studies*, 4(4), 2001

¹⁰⁷ LIVINGSTONE, Sonia ; HELSPER, Ellen. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media Society*, vol.9, n°4, 2007

¹⁰⁸ HARGITTAI, Eszter ; HINNANT, Amanda. Digital Inequality : Differences in Young Adults'Use of the Internet. *Communication Research*, vol.35, n°5, October 2008

¹⁰⁹ EYNON, Rebecca ; MALMBERG, Lars-Erik. A typology of young people's Internet use: Implications for education. *Computers & Education*, vol.56, n°3, 2011

¹¹⁰ BROTCORNE, Péline ; MERTENS, Luc ; VALENDUC, Gérard. *Les jeunes off-line et la fracture numérique : Les risques d'inégalités dans la génération des "natifs numériques"*. Bruxelles : Service public de programmation Intégration sociale ; POD Maatschappelijke integratie, septembre 2009 <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Jeunes-fracture-num%20rique.pdf>

¹¹¹ BROTCORNE, Perine ; VALENDUC, Gérard. *Construction des compétences numériques et réduction des inégalités*, Rapport pour le SPP Intégration sociale, Bruxelles, juillet 2008

contraire, une grande diversité »... Nous l'avons évoqué plus haut, la question de la non pratique est imbriquée dans la définition même de la pratique. Si la pratique informationnelle est action de s'informer, elle est, plus profondément, attitude face au monde, action médiatée par les sens, les autres et les techniques, que ne décrit pas la seule potentialité d'une connexion. Se pose à ce stade la question qui est celle du besoin ou désir d'information. Le désir de s'informer, le repérage d'une lacune, ne suppose pas automatiquement la mise en œuvre d'une démarche qui viserait à combler ce manque (Tricot 2004¹¹²). En retour l'activité informationnelle peut n'être pas motivée par un réel « besoin » d'information : précisément, les jeunes en situation de recherche scolaire recherchent souvent de l'information sur prescription de leurs enseignants... De même, la potentialité de l'accès aux sources d'information n'entraîne pas forcément l'acte d'information, et, car selon la formule consacrée, « information n'est pas savoir », on peut rechercher de l'information sans arriver à s'informer véritablement. **Ainsi chaque individu entretiendra un rapport différent à cette possibilité ouverte d'utiliser l'outil d'une part et de développer une pratique d'autre part.** Les pratiques de communication et de socialisation des jeunes sur l'internet sont jusqu'alors les plus largement investies par la recherche. Se dessine ici un portrait des adolescents d'aujourd'hui, qui ne permet à nos yeux que d'entrevoir la réalité de leurs pratiques *d'information*. Au delà de ces traits réguliers qui nous autoriseraient à parler de « pratiques » d'information des jeunes sur l'internet et qui décrivent surtout des « usages », nous posons la question de la diversité des motifs et attitudes informationnels. Enfin, sortir de la globalité générationnelle et tenter d'approcher la réalité des pratiques d'information des jeunes avec l'internet, quel que soit leur contexte et rapportées aux individualités qui les portent, ce n'est pas, à notre sens simplement faire émerger l'individu de « la masse » mais c'est **réinscrire l'individu dans les différentes facettes qui le constituent et participent de ce paysage informationnel abordé plus haut (famille, école, pairs, sports, loisirs, religion, vie associative,...)**. Les questionnements centrés sur les pratiques médiatiques distinguent la consommation active et la consommation passive des médias. Pour les pratiques informationnelles, qui plus est avec l'internet, la possibilité pour l'individu d'assumer un choix est selon nous une question prégnante. C'est pourquoi nous prolongeons ici la question du « projet informationnel » abordée en fin de chapitre premier, car on peut subir mais en même temps donner un sens à ce qui arrive sans qu'on l'ait choisi véritablement ou à ce qui arrive « par hasard ». C'est également tout l'intérêt du concept de sérendipité dans notre questionnement.

¹¹² La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? Publié en 2004 sur le site Docs pour Docs : <http://docsdocs.free.fr/spip.php?article70>

2.3.3. Le point de vue des SIC

Si l'on parcourt les travaux récents et en cours des différents champs concernant les pratiques informationnelles des internautes en général et des jeunes en particulier, nous observons une montée en puissance récente des études ainsi qu'une grande diversité des approches, des acteurs et des points de vue. Les pratiques d'information peuvent en effet être appréciées depuis les pratiques médiatiques, depuis l'utilisation des outils informatiques, depuis les pratiques culturelles et de loisirs. L'angle d'approche peut être descriptif, éducatif, partagé par des chercheurs, mais aussi des bibliothécaires, enseignants, professionnels du secteur social.... Dans le cadre de ces recherches-actions, nous avons évoqué plus haut la série d'enquêtes concrètes déroulée à l'initiative de l'INJEP dans plusieurs régions françaises, dispositif d'ampleur qui ambitionne spécifiquement les démarches d'information en vue d'une orientation scolaire et professionnelle. Dans une perspective théorique, après la lecture, les pratiques des médias et les pratiques de loisir, les pratiques de l'internet ont été investies par la sociologie de la culture et l'étude des pratiques culturelles. D'autres disciplines bien sûr s'y sont également intéressées, outre les sciences de l'information de la communication, comme les sciences de l'éducation et les sciences cognitives. Nous souhaitons ici établir un tour d'horizon des champs engagés dans l'étude de ces pratiques informationnelles et cerner les objectifs qui les motivent, avant de percevoir la particularité du regard des sciences de l'information et de la communication sur cet objet.

• Sociologie des pratiques culturelles et médiatiques

Dans un premier temps, l'étude des pratiques informationnelles avec l'internet est à resituer dans le champ de la sociologie des usages en général, des usages des technologies de l'information et de la communication en particulier. Ainsi, peuvent être entr'aperçues les pratiques numériques des jeunes au travers du prisme des relations familiales et des échanges intergénérationnels par exemple (Le Douarin 2007¹¹³). Mais c'est en tant que pratiques culturelles que seront plus largement considérées ces pratiques informationnelles. Nous pouvons citer les travaux de Sylvie Octobre (Octobre 2004¹¹⁴ 2010¹¹⁵), d'Hervé Glevarec (Glevarec 2005¹¹⁶ 2009¹¹⁷ 2009¹¹⁸) ou de

¹¹³ LE DOUARIN, Laurence. *Le couple, l'ordinateur, la famille*. Paris, Éditions Payot, collection «Essais», 2007

¹¹⁴ OCTOBRE, Sylvie. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : la Documentation française, 2004. (Questions de culture)

¹¹⁵ OCTOBRE, Sylvie. *Enfance et culture - Transmission, appropriation et représentation*. Paris : La Documentation française, 2010 (Questions de culture)

¹¹⁶ GLEVAREC, Hervé. *Libre antenne. La réception de la radio par les adolescents*, Paris, Colin/INA, 2005

¹¹⁷ GLEVAREC, Hervé et PINET, Michel. *La radio et ses publics. Sociologie d'une fragmentation*. Irma/Mélanie Séteun, 2009

¹¹⁸ GLEVAREC, Hervé, *La culture de la chambre. Pré-adolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : La Documentation française, 2009 (Questions de culture)

Christine Détrez (Détrez 2003¹¹⁹ 2004¹²⁰) en grande partie tournés vers les pratiques culturelles de la population dite « jeune » et qui contribuent à en cerner les traits significatifs. L'étude des pratiques de l'internet s'intègre aussi dans l'important et régulier balayage statistique quant à l'équipement des ménages et des individus, quant à la quantification et au cloisonnement de leurs usages. En 1973, le Ministère de la Culture a lancé sa première enquête sur les pratiques culturelles des Français, depuis continuellement actualisée jusqu'à la dernière en date se démarquant des précédentes de par les conclusions qu'elle émet comme de par les réflexions méthodologiques qu'elle aborde (Donnat 2009¹²¹). Les pratiques culturelles des plus jeunes sont effectivement devenues au travers des années un objet d'étude ici bien caractéristique et qui oblige à lui seul à repenser les catégories originelles de cette enquête longitudinale (Donnat Lévy 2007¹²²). Depuis la généralisation des usages grand public de l'internet, nous sommes au carrefour d'une évolution des pratiques culturelles intégrant maintenant largement ce support, évolution qui malmène le concept de « *culture légitime* », beaucoup plus difficile à circonscrire aujourd'hui dans ses structures, codes et contenus tant l'éclectisme et la curiosité tous azimuts en sont devenus le marqueur principal. La dernière enquête sur les pratiques culturelles des français, précédemment évoquée, insiste ainsi sur la place et la fonction discriminante de l'internet dans les pratiques culturelles (Donnat 2009¹²³).

La description quantitative et statistique des pratiques culturelles intégrant les contenus en ligne impose la figure des pratiques de l'internet comme une réalité sociale en soi et comme un objet sociologique. Or, dans le contexte des pratiques adolescentes et dans la détermination possible des usages les plus représentatifs, la recherche s'est principalement occupée de circonscrire les pratiques de jeu et de communication ainsi que de décrire le rôle essentiel qu'elles occupent au sein des pratiques de socialisation et de construction de soi. Pour ce qui est des pratiques de communication et de socialisation, citons quelques écrits de Dominique Pasquier (Pasquier et al 2003¹²⁴ ; Pasquier 2003¹²⁵ ; Pasquier 2003¹²⁶) suivis de ceux d'Olivier Martin (Martin 2004¹²⁷ ;

¹¹⁹ DETREZ, Christine. Les adolescents et la lecture : une question de genres ?. In DONNAT, Olivier et TOLILA, Pierre (dir.). *Le(s) public(s) de la culture*. Paris : Presses de Sciences Po, 2003

¹²⁰ DETREZ, Christine. Les pratiques culturelles des adolescents. *Lecture Jeune*, décembre 2004

¹²¹ DONNAT, Olivier. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*. Paris : La Découverte ; Ministère de la culture et de la communication, 2009 (Hors collection Sciences Humaines)

¹²² DONNAT, Olivier ; LEVY, Florence. Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques. DEPS : *Culture prospective*, 2007 http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective07_3.pdf

¹²³ DONNAT, Olivier. Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture études : pratiques et publics*, n°5, 2009 <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

¹²⁴ PASQUIER, Dominique, CARADEC, Vincent, GLEVAREC, Hervé (dir.), *Âge et usages des médias, Réseaux*, vol 21, n°119, 2003

¹²⁵ PASQUIER, Dominique. Médias et expérience de vie : le rôle de la télévision dans les apprentissages relationnels des jeunes. In FERRY, Jean-Marc ; DE PROOST, Séverine (dir.), *L'école au défi de l'Europe. Médias, éducation et citoyenneté postnationale*, Editions de l'Université de Bruxelles, 2003 (Philosophie et société)

Martin et Lelong 2004¹²⁸), de Céline Metton (Metton 2004¹²⁹ 2007¹³⁰ 2009¹³¹) ou le travail d'Hélène Delaunay-Téterel sur « la communication juvénile à travers les blogs de lycéens » (Delaunay-Téterel 2007¹³²). Les pratiques ludiques (jeux vidéo, jeux de rôles et jeux de rôles en ligne massivement multi-joueurs) et leurs éventuelles potentialités éducatives sont également envisagées. Citons entre autres les travaux sociologiques de Delphine Grellier (Grellier 2005¹³³ 2007¹³⁴ 2007¹³⁵).

En sciences de l'éducation, les recherches menées par Vincent Berry sur les loisirs contemporains envisagent leur production et leur réception en tant qu'objets de culture mais également la place qu'occupent aujourd'hui le jeu et les médias dans la vie sociale et leurs effets en termes de développement et d'apprentissage (Berry 2006¹³⁶ 2006¹³⁷ 2007¹³⁸ 2008¹³⁹). Pour une bonne part de la littérature de recherche sur le sujet, les pratiques informationnelles internautes en général et juvéniles en particulier, se trouvent donc possiblement intégrées dans le champ de l'analyse des pratiques culturelles, essentiellement ludiques et communicationnelles, visant la socialisation et

¹²⁶ PASQUIER, Dominique. Les savoirs minuscules : le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe. *Education et sociétés*, 10, 2, 2003

¹²⁷ MARTIN, Olivier. L'Internet des 10-20 ans : une ressource pour une communication autonome. *Réseaux*, vol 22, n°123, 2004

¹²⁸ MARTIN, Olivier ; LELONG, Benoît. Internet en Famille ? *Réseaux*, vol 22, n°123, 2004

¹²⁹ METTON, Céline. Les usages de l'internet par les collégiens : explorer les mondes sociaux depuis le domicile. In *L'internet en famille. Réseaux*, vol.22, n°123, 2004

¹³⁰ METTON, Céline. Préadolescents et construction du genre, une entrée par la communication électronique. In FAURE, Sylvia ; ECKERT, Henri (dir.). *Les jeunes et l'agencement des sexes*. Paris : La dispute, 2007.

¹³¹ METTON, Céline (dir.). *Les adolescents, leur téléphone portable et internet. Tu viens sur Msn ?*. Paris : L'Harmattan, 2009 (Débats-Jeunesse)

METTON, Céline ; DE LINARES, Chantal. L'émergence de l'adolescence. In ROUDET, Béatrice (dir.). *Les jeunes en France*. Laval : Les presses de l'université Laval ; INJEP, 2009

¹³² DELAUNAY-TETEREL, Hélène. La communication juvénile à travers les *blogs* de lycéens *Agora débats/jeunesses*, n°46, Dossier "Technologies de l'information et de la communication : construction de soi et autonomie", 2007

¹³³ GRELLIER, Delphine. La figuration de la mort dans les jeux vidéo de rôles et d'aventures. De la fonction euphémisante de l'imaginaire. *Observatoire des Mondes Numériques en Sciences Humaines* (O.M.N.S.H.), 2005 http://www.omnsh.org/article.php3?id_article=54

¹³⁴ GRELLIER, Delphine. Les pratiques ludiques de simulation de rôles : trajet de l'esprit du temps. Colloque des Journées du C.E.A.Q., « La Socialité Postmoderne n° VIII », Paris, Sorbonne, 20-21/06/2007

¹³⁵ GRELLIER, Delphine. Du joueur au personnage, sexuation des rôles dans les jeux de rôles en ligne massivement multijoueurs. Colloque *Genre et transgression. Par-delà les injonctions... un défi ?*, Mission Egalité des Chances, Université Paul-Valéry, Montpellier III, 05/06/2007

¹³⁶ BERRY Vincent. L'industrie du jeu vidéo en ligne : construction et déconstruction d'un loisir culturel. In *Mutations des industries culturelles : les actes*. Paris : Observatoire des industries de la culture, MSH Paris Nord, 2006. http://www.observatoire-omic.org/colloque-icic/omic_icic_atelier33.php#1

¹³⁷ BERRY Vincent. Loisirs numériques et communautés virtuelles : des espaces d'apprentissage ? In BROUGERE, Gilles ; ULMANN, Anne-Lise (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009

¹³⁸ BERRY Vincent. Communautés virtuelles et mondes numériques : analyse de la transmission et la transposition de savoirs sur Internet. *Rencontre francophone internationale des doctorants en sciences de l'éducation*, Genève, 8-9 juin 2007

¹³⁹ BERRY Vincent. De Pong à World of Warcraft : construction et circulation de la culture (vidéo) ludique. In BROUGERE, Gilles *La ronde des jeux et des jouets*. Paris : Autrement, 2008

l'expression de soi. Ce qui prime ici est la description de l'adolescent d'aujourd'hui et la compréhension des règles régissant le groupe social auquel il se rapporte (Pasquier 2005¹⁴⁰).

La recherche sur les pratiques médiatiques appliquées aux technologies « modernes », commence avec l'apparition des premiers écrans, de la télévision en particulier. Les interrogations se portent alors sur la place occupée par ce media dans les comportements médiatiques des populations investies et sur la réception des contenus télévisuels par celles ci. Les enquêtes qui ont déjà travaillé à cerner les usages des TICs, dès l'arrivée des « *autoroutes de l'information* », replacent ainsi très largement les usages des nouveaux écrans d'alors (ordinateur, minitel, vidéotex, magnétoscope) dans le paysage des medias préexistants et principalement la télévision (Jouet Pasquier 1999¹⁴¹). Il s'agissait de percevoir en quoi nouveaux et anciens supports de communication, interfèrent, s'annulent ou se complètent. Les études les plus récentes insistent sur la place et surtout sur la spécificité des medias numériques, devenus objets d'étude à part entière. De la même façon qu'il nous oblige à redéfinir ce qu'il est possible d'entendre aujourd'hui par « *document* » (Pédaque 2006 2007), l'internet oblige en effet à redéfinir ce que l'on peut entendre aujourd'hui par « *media* ». De par son omniprésence et la convergence vers ce support de tous les contenus (radio, presse écrite, télévision), l'internet agite l'écosystème médiatique et son fonctionnement. Le modèle économique à la base de l'internet, que l'on pourrait qualifier par raccourci de « gratuit publicitaire » et de participatif, n'est pas celui de la presse et des medias « traditionnels » reposant sur un modèle éditorial vertical. De même, le tribut des usagers, selon les principes du *Web* dit « 2.0 » ou « *user generated content* », qui consacrent le commentaire et la captation du temps réel, renforce l'absence de cadre de lecture clair pour ce media en formation. Des questions en particulier d'ordre juridique et commercial surgissent de cette transformation quant à la diffusion des contenus voire quant à leur production par les usagers eux-mêmes. Aujourd'hui, la centration sur les pratiques médiatiques souligne la montée en puissance des medias audiovisuels et leur jonction avec les industries culturelles ou « *industries créatives* » (Martel 2010¹⁴²). Depuis le travail précurseur mené sous la direction de Josiane Jouet et Dominique Pasquier mentionné à l'instant (Jouet Pasquier 1999), nombre d'enquêtes de nature scientifique et statistique se sont ainsi multipliées à propos des pratiques médiatiques des jeunes. Deux textes sont d'ores et déjà à retenir sur lesquels nous aurons largement l'occasion de revenir car ils constituent le point de départ de notre propre travail d'enquête : *Mediappro*, recherche européenne

¹⁴⁰ PASQUIER Dominique. *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : éditions Autrement, 2005. (Collection « Mutations », n° 235)

¹⁴¹ JOUËT Josiane, PASQUIER Dominique. Les jeunes et la culture de l'écran. In Les jeunes et l'écran. *Réseaux*, n° 92-93, 1999

¹⁴² MARTEL, Frédéric. *Mainstream, Enquête sur cette culture qui plaît à tout le monde*. Paris : Flammarion, 2010

en éducation aux médias menée, pour le volet français, par le Clemi (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information - juin 2006) ainsi que *Les jeunes et Internet*, recherche internationale portant sur les représentations, les usages et les appropriations de l'internet par les jeunes de 12 à 17 ans (Piette et al 2007¹⁴³). Clairement située dans une perspective d'éducation et de formation, la question des pratiques médiatiques des jeunes a également fait l'objet de nombreux rapports parlementaires (Kriegel 2002¹⁴⁴, Brisset 2002¹⁴⁵, Spitz 2004¹⁴⁶, Assouline 2008¹⁴⁷) et motivé des investigations à l'échelle internationale telles que *EU Kids on line* (*EU Kids Online I* 2006-2009 et *EU Kids Online II* 2009-2011¹⁴⁸) et *EuroMeduc 2009*¹⁴⁹. Au carrefour des pratiques culturelles et des pratiques médiatiques, des travaux dévoilent par ailleurs le rôle grandissant des contenus médiatiques, audiovisuels en particulier, dans les pratiques de création, d'expression de soi et de « redocumentarisation », investies par les adolescents (Allard 2007¹⁵⁰ 2008¹⁵¹ 2009¹⁵², Tabary Bolka 2009¹⁵³). Tout un pan des usages médiatiques des jeunes repose sur cette réappropriation, cette recontextualisation et ce commentaire de contenus dénichés et partagés sur le *Net*, démultipliés par ses possibilités techniques et d'audience.

• Sciences de l'éducation et sciences cognitives

Les sciences cognitives et de l'éducation ont également investi les pratiques numériques des jeunes. Nous ne nous attarderons pas ici sur les nombreuses publications dans la lignée des discours de défiance et d'alerte sur les « effets » des écrans, en particulier de la télévision, et de

¹⁴³ PIETTE, Jacques ; PONS, Christian-Marie ; GIROUX, Luc. *Les jeunes et Internet 2006 : Appropriation des nouvelles technologies. Rapport final de l'enquête*. QUEBEC, Ministère de la Culture et des Communications : Mars 2007

http://www.cbpc.gc.ca/actualites/Jeunes_et_Internet2006_Jacques%20Piette.pdf

¹⁴⁴ KRIEDEL, Blandine. *La violence à la télévision : rapport de Mme Blandine Kriegel à M. Jean-Jacques Aillagon ministre de la culture et de la communication*. Paris : Ministère de la culture et de la communication. Mission d'évaluation, d'analyse et de propositions relatives aux représentations violentes à la télévision, 2002

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000584/0000.pdf>

¹⁴⁵ BRISSET, Claire. *Les enfants face aux images et aux messages violents diffusés par les différents supports de communication : rapport de Mme Claire Brisset, Défenseur des enfants, à M. Dominique Perben, Garde des Sceaux, Ministre de la Justice*. Paris : Ministère de la justice, 2002.

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000633/0000.pdf>

¹⁴⁶ SPITZ, Bernard. *Les jeunes et la lecture de la presse quotidienne d'information politique et générale*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, 2004 <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000522/0000.pdf>

¹⁴⁷ ASSOULINE, David. *Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés ?* Rapport d'information n°46 (2008-2009). Sénat. Commission des affaires culturelles, 22 octobre 2008 <http://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-046.html>

¹⁴⁸ <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline>

¹⁴⁹ EUROMEDUC. *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*. Bruxelles : Euro Media Literacy, 2009 http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_FR.pdf

¹⁵⁰ ALLARD, Laurence. *Emergence des cultures expressives, d'Internet au mobile. Médiamorphoses*, n° 21, 2007

¹⁵¹ ALLARD, Laurence. Natifs digitaux, deux trois choses que je sais d'eux : fansub, skyblogs, jeux, remix. *Projections* n°29-30, Actions cinéma/Audiovisuel, décembre 2008

¹⁵² ALLARD, Laurence. Britney Remix : singularité, expressivité, remixabilité à l'heure des industries créatives. Vers un troisième âge de la culture ?. *Poli : politique de l'image*, n°1, Septembre 2009 http://www.poli-revue.fr/Revue_Poli/poli_plus_files/Poli%20Plus%20Britney%20Remix_1.pdf

¹⁵³ TABARY BOLKA, Laure. Culture adolescente vs culture informationnelle L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet. *Les Cahiers du numérique*, n°3, Vol 5, 2009

leur consommation par les jeunes. Nous avons évoqué plus haut les travaux en psychologie cognitive, nombreux à réfléchir sur l'ergonomie des interactions entre l'homme et la machine (Tricot Rouet 1998¹⁵⁴ ; Dinet Tricot 2008¹⁵⁵), à modéliser les comportements de recherche des individus (Watson 1998¹⁵⁶, Shenton Dixon 2003¹⁵⁷, Dinet 2006¹⁵⁸, Bilal Bachir 2007¹⁵⁹). Pour une revue de littérature sur ce domaine d'investigation et pour un travail de modélisation du comportement de recherche de jeunes placés en situation réelle, nous pouvons faire référence aux travaux de Nicole Boubée menés au sein du laboratoire Cognition, Langues, Langage, Ergonomie (CLLE) de l'université de Toulouse Le Mirail et en particulier à sa thèse (Boubée 2007¹⁶⁰, Boubée Tricot 2010¹⁶¹). Inscrits au champ de la *Library and information science*, ils décrivent d'un point de vue cognitif et comportemental l'attitude en situation de recherche d'information de collégiens et lycéens. Ils affirment non pas tant la spécificité de processus systématiquement associés à la jeunesse, comme le « copier-coller¹⁶² » ou la focalisation sur les images, que la nécessité de réintégrer ces démarches comme partie prenante du processus de recherche d'information lui-même.

Le thème des « mutations » opérées de la lecture et de l'écriture sur supports numériques est également très important en ces domaines, au travers, entre autres, des écrits de Claire Belisle (Belisle 2004¹⁶³ 2011¹⁶⁴) ou d'Alain Giffard (Giffard 2006¹⁶⁵).

Pour leur part, les études en sciences de l'éducation orientées vers les TICE posent très largement la question de leur intégration pédagogique : « *Dans la sphère scolaire, la littérature sur les usages des TIC est fortement dominée par la problématique de l'évaluation : les technologies facilitent-elles ou non les apprentissages*

¹⁵⁴ TRICOT, André ; ROUET, Jean-François (dir). *Les hypermédias: Approches cognitives et ergonomiques*. Paris: Hermès, 1998 (Hypertextes et hypermédias)

¹⁵⁵ DINET, Jérôme ; TRICOT, André. Recherche d'information dans les documents électroniques. In CHEVALIER, Aline ; TRICOT, André (dir). *Ergonomie cognitive des documents électroniques*. Paris, Presses Universitaires de France, 2008 (Le travail humain)

¹⁵⁶ WATSON, Jinx Stapleton. If You Don't Have It, You Can't Find It : A Close Look at Students Perceptions of Using Technology. *Journal of the american society for information science*, vol.49, n°11, 1998

¹⁵⁷ SHENTON, Andrew K. ; DIXON, Pat. Models of young people's information seeking. *Journal of Librarianship and Information Science*, vol.5, n°35, 2003

¹⁵⁸ DINET, Jérôme. Le choix des sites Web par les enfants et adolescents : impact de la typographie. In Piolat, Annie (dir), *Lire, écrire, comprendre, apprendre avec Internet*. Marseille : Solal Editeurs, 2006 (Psychologie)

¹⁵⁹ BILAL Dania ; BACHIR, Imad. Children's interaction with cross-cultural and multilingual digital libraries. II. Information seeking, success, and affective experience. *Information Processing and Management*, vol 43, 2007

¹⁶⁰ BOUBÉE, Nicole. *Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. Université de Toulouse : Thèse de Doctorat, Sciences de l'information et de la communication, décembre 2007.

¹⁶¹ BOUBÉE, Nicole ; TRICOT, André. *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010 (Papiers)

¹⁶² « N. m. inv. Fonction d'un logiciel qui copie temporairement, dans le presse-papiers, la partie sélectionnée d'un document pour pouvoir le réinsérer à une autre place ou dans un autre document » - © Éditions Larousse 2009 www.larousse.fr

¹⁶³ BELISLE, Claire (dir). *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2004 (Références)

¹⁶⁴ BELISLE, Claire (dir). *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011 (Papiers)

¹⁶⁵ GIFFARD, Alain. La lecture numérique, une activité méconnue. *Les cahiers de la librairie*, n°5, novembre 2006

et sous quelles conditions ? » (Dioni 2008¹⁶⁶). Elles traitent ainsi beaucoup plus rarement des usages des jeunes en tant que tels, qu'elles positionnent à notre sens comme élèves, apprenants, plus qu'usagers. Pour ce qui concerne les pratiques informationnelles de l'internet en contexte scolaire, la littérature est essentiellement tournée vers l'outil informatique en général (Colloques « hypermedias et apprentissages » INRP/EPI¹⁶⁷ par exemple), ou très directement appliquée à l'usage d'un dispositif précis type B2I pour *Brevet informatique internet* (Devauchelle 2004¹⁶⁸) ou ENT pour environnement numérique de travail (Puimatto 2006¹⁶⁹). Citons toutefois la thèse soutenue en 2000 par Céline Duarte-Cholat centrée sur l'utilisation des espaces documentaires à disposition des élèves (Duarte 2000¹⁷⁰), celle de Dany Hamon qui investit les pratiques de l'internet par les collégiens en les replaçant dans le cadre plus large du rapport à l'école et aux apprentissages scolaires (Hamon 2006¹⁷¹).

Quelques chercheurs liés à l'Institut français de l'éducation (ex INRP), dont Georges Louis Baron et Eric Bruillard, se sont intéressés à l'informatique scolaire. C'est dans ce cadre qu'a été mené le travail de recherche de Cédric Fluckiger, déjà évoqué, qui pose la question des compétences techniques construites par les jeunes au fil de leurs usages ordinaires et du transfert possible de ces éventuels acquis au sein des compétences attendues par l'institution scolaire (Fluckiger 2003¹⁷² 2006¹⁷³ 2007¹⁷⁴). Il observe que les pratiques hors l'école sont tournées vers la communication dont un marqueur important est l'usage des *blogs*. Il note que les usages scolaires sont extrêmement contraints, en termes de *scénarii* pédagogiques comme en termes de manipulations. De ses observations se dégagent quelques éléments quant à l'hétérogénéité des compétences techniques que les jeunes développent, quant à leur différenciation sociale et à leur caractère local et limité. Certains outils et les compétences qu'ils requièrent sont ainsi, selon lui, typiquement scolaires comme le tableur grapheur, leur didactisation faisant émerger certaines lacunes quant aux manipulations de base (clavier, souris) imperceptibles dans les usages quotidiens.

¹⁶⁶ DIONI, Christine. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Paris : INRP, 2008. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563/fr/>

¹⁶⁷ <http://www.educnet.education.fr/dossier/archives/hypermedia/bibliographie/actes-de-colloque>

¹⁶⁸ DEVAUCHELLE, Bruno. *Le Brevet Informatique et Internet (B2i) : d'un geste institutionnel aux réalités pédagogiques*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université Paris 8, 2004

¹⁶⁹ PUIMATTO Gérard. *Les réseaux numériques éducatifs, régulateurs, acteurs et vecteurs de l'évolution des pratiques et de l'organisation des établissements et de l'institution scolaires*. Thèse en Sciences de l'information et de la communication, Université Paris-Nord, Paris 13, 2006

¹⁷⁰ DUARTE-CHOLAT, Céline. *TIC et documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI de collèges*. Thèse en Sciences de l'éducation. Université Paris V - René Descartes, 2000

¹⁷¹ HAMON, Dany. *L'appropriation d'internet par les élèves de collège*. Thèse en Sciences de l'éducation. Université Paris VIII – Vincennes Saint Denis, 2006

¹⁷² FLUCKIGER, Cédric. Age et usages des médias. *Réseaux*, n°119, 2003

¹⁷³ FLUCKIGER, Cédric. La sociabilité juvénile instrumentée : l'appropriation des *blogs* dans un groupe de collégiens. *Réseaux* n° 138, 2006

¹⁷⁴ FLUCKIGER C. (2007), *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, ENS de Cachan, soutenue le 29 octobre 2007

Dans le cadre institutionnel et dans le champ de la documentation scolaire, nous pouvons citer l'étude menée par la section vie scolaire et citoyenneté de l'inspection générale de l'éducation nationale dans des établissements scolaires de Haute Marne ainsi que le rapport conjoint des inspections générales de l'éducation nationale et des bibliothèques (Durpaire 2008¹⁷⁵ ; Durpaire Renoult 2009¹⁷⁶). Ces enquêtes décrivent des pratiques numériques liées à l'école au travers de recherches menées à domicile pour des exposés et la consultation des ENT des établissements. Elles indiquent également une assez positive autoappréciation par les élèves interrogés de leurs compétences, ainsi que leur regret d'un accès à l'internet à la fois insuffisant et trop contrôlé à l'école. Dans le même registre, l'expérience *Educaunet* du Clemi Bourgogne indique que seulement 25% des recherches d'élèves de seconde sont faites au CDI, cependant qu'ils déclarent mettre en pratique les conseils méthodologiques reçus au lycée (60%) et qu'ils manquent de recul sur le tri et la validation des informations trouvées sur l'internet (Donge Foret 2005¹⁷⁷). Deux travaux pointent plus spécifiquement les usages informationnels, qui plus est quotidiens, de l'internet par les jeunes et soulignent clairement l'« exotisme » avéré de cet objet de recherche. Dans la revue *Esquisse* de l'IUFM d'Aquitaine a été relaté le travail de Nathalie Guilhaumon et Vincent Liquète (Guilhaumon Liquète 2007¹⁷⁸), mené dans le cadre de la production d'un mémoire professionnel de seconde année documentation et du master professionnel en sciences de la cognition appliquées à l'éducation. La présentation de ce travail indique la nécessité de donner à voir « *l'invisible informationnel des adolescents* ». Les constats opérés et les résultats de cette enquête essentiellement quantitative nous intéressent à ce titre. Cependant nous nous éloignons de ce travail quant à la méthodologie mise en oeuvre et surtout quant aux objectifs annoncés : « *Plutôt que de projeter des représentations professionnelles fortes sur les usages et stratégies de recherche d'information des adolescents, nous avons tenté, en croisant des méthodes d'enquête auprès d'un groupe de lycéens, de rendre compte de leurs pratiques tant dans la sphère scolaire que familiale, en essayant également de voir les zones d'influence de l'école et du centre de documentation et d'information (CDI) sur les pratiques personnelles de recherche d'information de l'élève. (...) Nous avons voulu identifier les usages de l'Internet de quelques lycéens à travers leurs pratiques ordinaires et spontanées, à partir d'une enquête organisée avec un matériau de 190 questionnaires et de*

¹⁷⁵ DURPAIRE, Jean-Louis. A la BM ou au CDI : les usages des collégiens et des lycéens. In *Parcours en bibliothèque : Des adonnasants aux jeunes adultes*. Congrès de l'Association des Bibliothèques de France, REIMS 12-15 juin 2008 <http://www.abf.asso.fr/fichiers/media/IMG/pdf/session%20%20jean%20louis%20durpaire.pdf>

¹⁷⁶ DURPAIRE, Jean-Louis ; RENOULT, Daniel. *Le rapport L'accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures*. Rapport - n° 2009-000. Paris : Ministère de l'éducation nationale. Inspection générale de l'éducation nationale. Inspection générale des bibliothèques, mars 2009 http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/47/1/Former_a_la_documentation_9_mars_version_definitive_133471.pdf

¹⁷⁷ DONGE-FORET, Patricia. *Dossiers de l'Ingénierie éducative* 2005, n° 52, pp. 47

¹⁷⁸ LIQUETE, Vincent ; GUILHERMOND, Nathalie. Approche des pratiques informelles des jeunes avec Internet en matière de recherche d'information. *Esquisse-nouvelle formule*, n°50, janvier 2007

la conduction d'un entretien de groupe ayant comme objectif principal de détecter les besoins des élèves en termes d'éducation et de formation à Internet, d'identifier leurs pratiques déclarées et de proposer une régulation d'actions pédagogiques à mener au sein de l'établissement concerné» (Guilhermond, Liquète 2007). Le rapport de recherche *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique* dirigé par Christine Dioni nous est également précieux à plus d'un titre (Dioni 2008¹⁷⁹). Il prend acte des données de la recherche, affine les représentations et pratiques effectives des enseignants et surtout, pointe *l'implicite* des apprentissages informationnels effectués par ces enseignants autant que par leurs élèves. Les pratiques des enseignants en matière d'internet sont présentées comme relevant de l'initiative privée, de l'« autodidaxie » puisque les programmes de formation sont très minimes, locaux et relevant du volontariat. Les injonctions institutionnelles sont pourtant par ailleurs très fortes et provoquent autant le rejet qu'elles rencontrent de préoccupations personnelles préexistantes. Mais de nouveau, la perspective est proprement pédagogique puisqu'il s'agit d'« *analyser le rôle que les enseignants prennent ou sont prêts à prendre pour accompagner leurs élèves dans une pratique aujourd'hui largement répandue : l'usage d'Internet à des fins documentaires* » (Dioni 2008).

• Sciences de l'information et de la communication

Dans le champ des sciences de l'information et de la communication, citons la recherche sur les imaginaires de l'internet chez les élèves de 6^{ème} d'Anne Cordier (Cordier 2011¹⁸⁰) ainsi que les enquêtes de terrain, aujourd'hui fréquentes, qui portent sur les pratiques d'information de groupes sociaux ou professionnels identifiés (les femmes¹⁸¹, les médecins généralistes¹⁸², par exemple). En milieu universitaire, nous avons déjà noté que depuis quelques années un nombre de plus en plus important d'initiatives vise à cerner les pratiques des étudiants, plus ou moins avancés dans les cursus (Marcum George¹⁸³, Mittermeyer Quirion 2003¹⁸⁴, Thirion Pochet 2008¹⁸⁵

¹⁷⁹ DIONI, Christine. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Paris : INRP, 2008. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563/fr/>

¹⁸⁰ CORDIER, Anne. Les collégiens et la recherche d'information sur Internet : entre imaginaires, pratiques et prescriptions. *Documentaliste-sciences de l'information*, vol.48, n°1, 2011

¹⁸¹ JOCHEMS, Sylvie. *Surfer sur la mer de l'information Ou comment garder le cap sans se noyer : Les pratiques informationnelles des groupes de femmes dans la société de l'information : rapport de recherche-action sur les besoins et les pratiques des membres du CDEACF*. Montréal : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, Université du Québec, juin 2007

http://bv.cdeacf.ca/CF_PDF/101978.pdf

¹⁸² GONOD-BOISSIN, Florence. Technologies de l'information et de la communication et pratiques informationnelles des médecins généralistes : quelles données en France?. *Pédagogie médicale*, vol.6, n°3, 2005

MOUNIER Evelyne ; PAGANELLI, Céline, VANEL, Mélanie. Pratiques et usages de l'information spécialisée chez les médecins spécialistes : place et rôle des structures documentaires. In Congrès international ACSI (association canadienne des sciences de l'information). *Tracer l'horizon informationnel du XXI^e siècle : Frontières, passerelles et carrefours*, Ottawa, 28-30 mai 2009

¹⁸³ MARCUM, Deanna B. ; GEORGE, Gerald. Who Uses What? : Report on a National Survey of Information Users in Colleges and Universities. *D-Lib Magazine*, vol.9, n°10, October 2003
<http://www.dlib.org/dlib/october03/george/10george.html>

Maresca et al. 2005¹⁸⁶, Despres-Lonnet Courtecuisse 2006¹⁸⁷, Henriët et al 2008¹⁸⁸, Simonnot 2009¹⁸⁹, Martin Perret 2009¹⁹⁰, Roselli 2010¹⁹¹). Ces enquêtes sont pour la plupart effectuées dans un but de définition ou de réajustement des programmes de formation. Ce questionnaire, relatif à la culture informationnelle des étudiants s'inscrit dans la lignée des réflexions concernant l'« *information literacy* » et la formation des usagers en bibliothèque (Chevillotte 2005¹⁹²). Mais, définir l'internaute comme nous l'avons fait dans la perspective de la problématique renouvelée de la dite « fracture numérique », pose automatiquement la question de ses compétences et de son éducation numérique. La figure de cet usager « braconnier » et surtout « autonome » se retrouve ainsi dans l'un des thèmes émergeant en sciences de l'information et de la communication qui est celui de la culture informationnelle, dans la définition possible de cette expression et dans les prolongements pédagogiques qu'elle implique (Serres 2008¹⁹³ 2009¹⁹⁴).

Le groupe social « adolescents » auquel nous nous intéressons est donc souvent considéré aux yeux de la recherche, des professionnels de l'information ou des enseignants, comme « *novice* ». Mais, ce n'est pas tant l'immaturité potentielle de ses pratiques qui nous intéresse chez l'adolescent que la place occupée et le rôle joué par ses pratiques d'information. L'inscription des

¹⁸⁴ MITTERMEYER, Diane ; QUIRION, Diane. *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises*. Bibliothèque nationale du Québec, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 2003 <http://www.crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf>

¹⁸⁵ THIRION, Paul ; POCHET, Bernard. Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : Rapport de Synthèse. Conseil interuniversitaire de la Communauté française ; Groupe EduDOC, Juin 2008 <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/5564>

¹⁸⁶ MARESCA, Bruno ; DUPUY, Claire ; CAZENAVE, Aurélie. *Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'université pierre et marie curie (paris 6) et de l'université Denis Diderot (Paris 7)*. Credoc Département Evaluation des politiques publiques, Collection de Rapports N°238, Novembre 2005 <http://www.credoc.fr/publications/abstract.php?ref=R238>

¹⁸⁷ COURTECUISSÉ, Jean-François, DESPRES-LONNET, Marie, Les étudiants et la documentation électronique, BBF, n°2, 2006 <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-02-0033-005>

¹⁸⁸ HENRIËT, Otilia ; MALINGRE, Marie-LAURE ; SERRES, Alexandre. *Enquête sur les besoins de formation des doctorants à la maîtrise de l'information scientifique dans les écoles doctorales de Bretagne*. Université européenne de Bretagne, juin 2008 http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/enquete_besoins_formation_doctorants-maitrise_information

¹⁸⁹ SIMMONOT, Brigitte. De l'usage des moteurs de recherche par les étudiants. In SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

¹⁹⁰ MARTIN, Aurélien ; PERRET, Cathy. *Les méthodes de recherche documentaire des étudiants de 1ère année de LLCE (Langue Littérature Civilisation Etrangères) en début d'année*. Université de Bourgogne, CIPE, janvier 2009 <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-48093>

¹⁹¹ ROSELLI, Mariangela. Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant : Enquête ethnographique en bibliothèque universitaire. *Tic & Société*, vol.4, n° 1, 2010 <http://ticetsociete.revues.org/824#tocto2n4>

¹⁹² CHEVILLOTTE, Sylvie. Bibliothèques et *Information Literacy* : un état de l'art. *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 50, n°2, 2005 <http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2005/02/document.xsp?id=bbf-2005-02-0042-007/2005/02/fam-dossier/dossier&statutMaitre=non&statutFils=non>

¹⁹³ SERRES, Alexandre. La culture informationnelle. In PAPY, Fabrice (dir). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès Science Publications, 2008 (Traité des sciences et techniques de l'information)

¹⁹⁴ SERRES, Alexandre. Penser la culture informationnelle. *Les Cahiers du Numérique*, vol.5, n°3, Juillet-Septembre 2009

pratiques de communication sur les supports actuels a été démontrée pour ce qui est du développement social et psychologique du jeune par des travaux comme ceux de Céline Metton parmi d'autres. Nous nous plaçons du point de vue de l'individu sujet et de sa constitution en tant que tel et du rapport au savoir qu'engage le recours informationnel aux « technologies intellectuelles ». Nous souhaitons ainsi envisager les pratiques d'information ordinaires des adolescents, telles que nous les avons définies en tant que « pratiques », pour elles mêmes et non pas dans une perspective dédiée de formation, par exemple. Les pratiques informationnelles ordinaires des jeunes internautes ne sauraient être affranchies du cadre de la culture numérique, définie par Serge Proulx comme « *l'ensemble de valeurs, connaissances, pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, pratiques de consommation culturelle, médiatique, de communication et d'expression de soi* » (Proulx 2002¹⁹⁵). Cependant elles constituent en elles-mêmes un objet de recherche spécifique et encore, à notre sens, à défricher. Il nous apparaît essentiel de les décrire et de les concrétiser afin de les questionner non plus *a priori* mais en partant de la réalité des pratiques et des individus eux-mêmes. « *Parler d'appropriation sociale exclut d'envisager les usagers comme une masse de consommateurs et la sociologie des usages comme une agrégation statistique de comportements individuels* » (Chambat Massit-Folléa 1997¹⁹⁶) : en tant que telles, il nous faut donc nous attacher à repérer ces régularités significatives et symboliques, non seulement au niveau collectif mais à hauteur de l'individu. Car s'il est bien question d'« appropriation », nous n'empruntons pas les voies de la performance ou de l'expertise mais tentons d'approcher la maîtrise par le sujet de son « projet informationnel ». Pour Jacques Perriault, « *le comportement des usagers est souvent en décalage par rapport au mode d'emploi d'un appareil* » (Perriault, 1989¹⁹⁷). Ainsi, si la technologie a pendant longtemps été considérée comme structurant les usages qu'on en fait. Dès les années 50, les travaux sociologiques ont renversé cette perspective et pensé la technologie comme transformée par les pratiques des usagers (Vitalis 1994¹⁹⁸). Josiane Jouet a bien mis en évidence cette « *double médiation de la technique et du social* » (Jouet 2000¹⁹⁹). La sociologie des usages insiste dès lors sur l'appropriation individuelle, pragmatique des techniques et des outils : « *Ainsi, les « usages » apparaissent-ils moins comme un objet que comme un regard : « La sociologie des usages ne constitue pas une sous discipline de la sociologie [...] elle désigne plutôt une préoccupation » (Chambat, 1994). [...] En définissant ainsi leur objet de recherche, les travaux sur les usages ont su s'ouvrir à l'horizon du quotidien et le regard porté sur les usages est devenu méthode* »

¹⁹⁵ PROULX, Serge. Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir, *Annales des télécommunications*, tome 57, no. 3-4, pp. 180-189.

¹⁹⁶ CHAMBAT, Pierre ; MASSIT-FOLLEA, Françoise. *L'invention des usages*. In GUILLAUME, Marc (dir.). *Où vont les autoroutes de l'information ?*. Paris : Editions Descartes & Cie, 1997 (Interface/Econo)

¹⁹⁷ PERRIAULT, Jacques. *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : L'Harmattan, 2008

¹⁹⁸ VITALIS, André (dir). *Médias et nouvelles technologies: Pour une socio-politique des usages*. Rennes : Editions Apogée, 1994

¹⁹⁹ JOUET, Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, n°100, 2000

(Boutet 2009²⁰⁰). Ce n'est ainsi pas tant l'objet que la spécificité du regard posé qui fait la marque d'une discipline. C'est ce que nous dit également Jean-Paul Metzger, définissant « *les trois pôles de la science de l'information* » (Metzger 2002²⁰¹). Aussi, notre propos ne vise t'il pas seulement à décrire ce que les gens font avec les technologies, à déterminer la place prise par les nouveaux usages, contre ou à côté des pratiques en place, non plus que le degré de maîtrise proprement dite de l'internet mais à nous interroger sur ce que ces pratiques impliquent pour le sujet et son autonomie constitutive. Parallèlement à une approche centrée sur l'information, matière de ces pratiques, et à une approche centrée sur les personnes et leurs « manières de faire », se place l'apport possible d'un point de vue en sciences de l'information et de la communication à la vaste réflexion sur les *pratiques* d'information.

Conclusion

Les chiffres concernant les taux d'équipement en TICs des familles françaises, en particulier celles qui ont en charge au moins un enfant scolarisé, témoignent de la généralisation de l'accès et de la quotidienneté des utilisations en partie informationnelles de l'internet. La démultiplication des points de connexion (*via* les téléphones et tablettes mobiles, à l'école, à la maison, dans les lieux publics, *via* le wifi, etc...) et des contextes d'usages ne signifie pas cependant que les pratiques juvéniles se soient automatiquement ni densifiées ni diversifiées (UCL 2008 ; Brotcorne Mertens Valenduc 2009). Cette entrée par l'accès est en tous cas loin d'être suffisante et la recherche, en particulier en sciences de l'information et de la communication, se doit d'investir ce qu'il est convenu d'appeler les « usages » et de plus en plus les « pratiques » individuelles. La recherche s'intéresse ainsi de plus en plus aux usages dits ordinaires de l'internet. C'est singulièrement le cas pour les pratiques internautes quotidiennes des jeunes : pratiques de jeu, de socialisation et de communication, constituant l'épine dorsale de la culture numérique de masse qu'est devenue la culture juvénile. L'activité communicationnelle des adolescents est en train d'évoluer en même temps qu'elle s'est insérée dans les réseaux sociaux, et que les pratiques adolescentes se déplacent abruptement de *Skyblog/MSN* vers *Facebook* qui autorise sur une même plate forme la discussion instantanée et le dépôt de photos, vidéos, informations concernant la personne et sa vie

²⁰⁰ BOUTET, Manuel. Un objet peut en cacher un autre : relire Un art moyen de Pierre Bourdieu au regard de trente ans de travaux sur les usages. *Réseaux*, n°155, 2009

Cités : CHAMBAT, Pierre. Usages des technologies de l'information et de la communication. *Technologies et Société*, 6(3), 1994

JOUET, Josiane. Pratiques de communication et figures de la médiation. In *Réseaux*, n°60, 1993

²⁰¹ METZGER, Jean-Paul. Les trois pôles de la science de l'information. In COUZINET, Viviane ; REGIMBEAU, Régis (dir). *Recherches récentes en science de l'information : convergences et dynamiques* Actes du colloque Mics-Lerass, 21-22 mars 2002, Toulouse. Paris : ADBS éditions, 2002 (Sciences de l'information)

quotidienne (Lenhart et al 2010²⁰², Conso 2010²⁰³). Blogs, messageries instantanées, réseaux sociaux, jeux en ligne : ce sont ces usages traditionnellement affectés au temps du loisir et au flou du quotidien qui sont le plus massivement investis par la recherche. Les pratiques informationnelles, et non pas seulement suivant l'axe des démarches ou comportements modélisables, constituent cependant un thème riche. Si la réalité d'une conduite informationnelle spécifique aux jeunes générations est loin d'être avérée, les mutations de l'environnement et de l'économie informationnels et médiatiques poussent à questionner leurs attitudes et motivations en la matière. L'utilisation de cette terminologie de « pratiques » est aujourd'hui massive dans le champ des SIC. Des acceptions de plus en plus fournies en sont actuellement proposées (Ihadjadene et al 2008²⁰⁴, Ihadjadene Chaudiron 2008²⁰⁵ 2009²⁰⁶) et un numéro thématique de la revue *Etudes de communication* lui a d'ailleurs été intégralement dédié (Ihadjadene Chaudiron 2010²⁰⁷). Cette préoccupation est révélatrice de ce renouvellement actuel nécessaire de l'appréhension du rapport des personnes aux machines à communiquer. La réflexion sur cette notion, sur la réalité qu'elle recouvre et sur son compagnonnage avec le concept largement usité jusqu'alors d'« usages », nous semble alors féconde à plus d'un titre. Si elle pointe la régularité significative d'actes empreints de symbolique et inscrits dans un contexte social, elle insiste en outre à nos yeux sur l'intentionnalité individuelle au principe de cette notion de pratique et vecteur d'une appropriation, d'un « projet informationnel » personnel possible. Pratiques culturelles, médiatiques et informationnelles des adolescents sont enchâssées et se rejoignent dans le support numérique. Il nous semble cependant possible et utile de dégager la spécificité de leurs pratiques informationnelles, qui en tant que telles engagent le rapport au savoir de l'individu. Il

²⁰² LENHART, Amanda ; PURCELL, Kristen ; SMITH, Aaron ; ZICKURT, Kathryn. *Social Media and Young Adults*. Pew Internet & American life project, Février 2010
http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplevels.pdf

²⁰³ « On observe pour la 1ère fois dans Consojunior une baisse dans la pratique des blogs, au profit des réseaux sociaux, dont l'usage se déploie réellement massivement entre 2008 et 2010, puisqu'on passe de 15% de connexions régulières à 50%. On voit donc bien ici la rapidité avec laquelle s'imposent des nouvelles pratiques : de nouveaux sites (facebook) savent fédérer une grande majorité des jeunes ». DUCERF, Catherine ; GERMAIN, Stéphanie. *CONSOJUNIOR 2010 : Ado en Streaming "Mythes et réalités d'une connectique embarquée"*. Kantar média, Target Group Index, Mars 2010
www.kantarmedia.fr/CONSOJUNIOR_KM10.pdf
<http://www.checkfacebook.com/>

²⁰⁴ IHADJADENE, Majid ; FAVIER, Laurence ; RANJAHALY, Stephan. *Pratiques informationnelles et pauvreté*. In KIYINDOU, Alain. *Fractures, mutations, fragmentations : De la diversité des cultures numériques*. Paris : Hermès, Lavoisier 2009 (Traité des sciences et techniques de l'information)

²⁰⁵ IHADJADENE, Majid ; CHAUDIRON, Stéphane. *L'étude des dispositifs d'accès à l'information électronique : approches croisées*. In PAPY, Fabrice (dir). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2008 (Traité des sciences et techniques de l'information)

²⁰⁶ IHADJADENE, Madjid, CHAUDIRON, Stéphane. *Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ?*. In : *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents*. Grenoble : GRESEC, 2009

²⁰⁷ CHAUDIRON, Stéphane ; IHADJADENE, Madjid (dir). *Pratiques informationnelles : Questions de modèles et de méthodes*. *Etudes de communication*, n° 35, 2010

nous reste ainsi à envisager un pan tout aussi constitutif de notre objet d'étude : cet informel qui caractérise le quotidien et les pratiques informationnelles qui peuvent lui être associées. Car autant l'étude des pratiques informationnelles des étudiants ou doctorants se situe dans le temps de travail personnel et dans la sphère de l'autonomie, reconnus comme absolument décisifs pour la réussite du diplôme comme du cursus, autant l'étude des pratiques informationnelles des jeunes scolarisés dans le secondaire n'est pas si souvent dissociée du temps de classe et de la prescription enseignante. Le troisième chapitre qui suit est entièrement consacré à cette informalité, réalité concrète et postulat théorique, et pourra poser la question de l'informalité des pratiques d'information (au regard des pratiques de jeux et de communication par exemple) et de la compatibilité entre l'intention consciente au principe du désir et de l'action de s'informer avec l'informalité de ces pratiques informationnelles rapportées au flou de l'ordinaire.

Chapitre 3. L'informel comme objet d'étude et la question centrale de l'« écart » entre l'école et la maison

Notre deuxième chapitre s'est attaché à travailler la notion de « *pratiques* », en particulier informationnelles, au cœur de notre questionnement et constituant par ailleurs une des thématiques fortes en sciences de l'information et de la communication. Nous souhaitons ici nous concentrer un moment sur le qualificatif d'« *informelles* » qui peut lui être associé dès lors qu'il est fait mention de pratiques ordinaires ou quotidiennes de l'internet. Précisons tout de suite que cette appellation est relativement peu usitée dans le champ pour désigner les pratiques internautes juvéniles, dont informationnelles, le plus souvent qualifiées d'« *ordinaires* », de « *concrètes* », de « *quotidiennes* », d'« *instrumentées* »... Nous reprenons à notre compte cet épithète employé par Annette Béguin-Verbrugge dans une tentative assez inédite de discrimination des usages informationnels de tous les jours, effectués quels que soient les buts, aptitudes ou dispositions du jeune (Béguin-Verbrugge 2006¹). Cette qualification nous apparaît en effet apte à comprendre la généralisation des usages en grande partie informationnels qui découle du développement des équipements, des points d'accès à l'internet. Les statistiques de consultation des moteurs de recherche par exemple, en France et ailleurs dans le monde, en sont une des manifestations les plus impressionnantes². L'activité informationnelle n'est ainsi plus l'apanage de spécialistes ou de professionnels puisqu'elle apparaît bien placée parmi les usages connectés³. Face à cette explosion des recherches sur l'internet, nous pouvons nous demander si les besoins se concentrent massivement sur un seul outil (*Google*) ou bien si ce sont les besoins d'information eux-mêmes qui se sont accrus... L'omniprésence des connexions à l'internet génère-t-elle des besoins en information nouveaux ? Spécifiques ? Plus importants ? Peut-on en déduire que l'enjeu social et citoyen que constitue la maîtrise de l'information *via* les TICs se mesure à l'aune des flux sans plus d'exigence en matière d'apprentissage ? Pour combler ces besoins, quelles

¹ BEGUIN-VERBRUGGE, Annette. Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? *Savoirs et acteurs de la formation* : Colloque international. Rouen, 18-19-20 mai 2006 <http://prelude.in2p3.fr/docs/prl-00001574.pdf>

² « 92% des internautes français surfent tous les jours sur Internet. Ils arrivent en tête du classement de TNS Sofres parmi 46 pays sur 5 continents. 60% des internautes français se connectent tous les jours pour accéder à leur messagerie, et 13% seulement pour accéder à leur réseau social contre 46% pour l'ensemble des pays. 12% des internautes français surfent tous les jours sur des sites d'e-commerce ». Chiffres clés internautes France : Les usages du Web par les Internautes (15/10/2010). *Journal du Net* http://www.journaldunet.com/cc/01_internautes/inter_usage_fr.shtml

³ « Google écrase la recherche en France avec une audience près de quatre fois supérieure à celle de Bing, son premier poursuivant. Plus de 28 millions de Français ont utilisé ce moteur en juillet, ce qui correspond à près de 83 % de la population internet du pays ». « La domination de Google est telle que son seul moteur de recherche d'images occupe la deuxième place de ce classement. Près de dix millions de Français l'ont visité en juillet, soit 28,8% des internautes » Chiffres clés internautes France : Les usages du Web par les Internautes (15/10/2010). *Journal du Net*

sortes de compétences sont incontournables ? S'agit-il de compétences tout à fait nouvelles ? Si le qualificatif d'« informel » renvoie à ce qui est ordinaire justement, quotidien, de l'ordre de l'acte machinal, il est cependant bien loin d'être neutre lorsqu'il s'applique à la pratique informationnelle telle que notre deuxième chapitre vient juste de la définir. L'expression renvoie d'abord à un contexte d'usage marqué. Cette orientation est très clairement celle empruntée par la définition d'Annette Béguin lorsqu'elle renvoie à Thévenot 1998⁴ et qu'elle envisage la pratique informationnelle dans le cadre de l'action située. Dès lors et pour ce qui concerne les adolescents d'âge scolaire, deux contextes très tranchés se font face voire s'opposent : le contexte informel, domestique d'une part, et le contexte formel, à savoir la situation d'apprentissage déclarée comme telle et fixant des objectifs de formation normatifs, à savoir finalement, la « classe », d'autre part. Convoquant le qualificatif d'informel, Annette Béguin-Verbrugge renvoie ensuite à son opposé théorique et à l'écart fondateur de la notion. Or, il nous semble que la discrimination formel/informel peut se comprendre facilement pour des usages juvéniles nettement assimilés à la sphère familière et ludique tels que le *blogging*, la communication médiatée, l'adhésion aux réseaux sociaux, les jeux en ligne. Cette distinction contextuelle, de fait, apparaît très nettement dans les enquêtes générales sur les pratiques internautes des adolescents. *Médiappro* (Bevort Bréda 2001⁵, 2006⁶), *Les jeunes et internet* (Piette et al 2007⁷) et plus près de nous l'enquête menée par Fréquence écoles (Kredens Fontar 2010⁸), parmi d'autres travaux, se rejoignent sur le constat qu'« *Internet c'est à la maison que ça se passe !* » (Piette et al 2007). Pourtant, cette séparation pourrait être à nuancer au regard de la proximité historique et temporelle des socialisations scolaires et juvéniles. Pour ce qui est de la pratique informationnelle, entendue au sens de s'informer et englobant l'activité de recherche d'information, plusieurs éléments nous autorisent à interroger clairement cette distinction école/maison, formel/informel, qui est bien d'abord et nous le précisons encore une fois une déclinaison de différents contextes. Premièrement, les outils d'accès à l'information, les moteurs de recherche, dont *Google*, sont les mêmes à l'école et à la maison. Deuxièmement, nombre de dispositions relatives aux pratiques info-documentaires

⁴ THEVENOT, Laurent. Pragmatiques de la connaissance. In BORZEIX, Anni ; BOUVIER, Alan ; PHARO, Patrick (dir.). *Sociologie et connaissance : Nouvelles approches cognitives*. Paris : Ed. du CNRS, 1998 (CNRS-sociologie)

⁵ BEVORT, Evelyne ; BRED, Isabelle. *Les jeunes et internet représentations, usages et appropriations*. Paris : CLEMI, 2001 <http://www.clemi.org/fr/publications/publicationsoutils-d-analyse-et-de-reflexion>

⁶ BEVORT, Evelyne ; BRED, Isabelle. *Médiappro : Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*. Paris : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI), 2006 http://www.clemi.org/fichier/plugin_download/7449/download_fichier_fr_mediappro_light.pdf

⁷ PIETTE, Jacques ; PONS, Christian-Marie ; GIROUX, Luc. *Les jeunes et Internet 2006 : Appropriation des nouvelles technologies. Rapport final de l'enquête*. QUEBEC, Ministère de la Culture et des Communications : Mars 2007

⁸ KREDENS, Elodie ; FONTAR, Barbara. *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers : Une enquête sociologique menée par Fréquence écoles, association d'éducation aux médias, et financée par la Fondation pour l'Enfance*. Lyon, Paris : Fréquence Ecoles, Fondation pour l'Enfance, 2010 <http://www.frequence-ecoles.org/accueil:nos-actions:la-recherche>

parcèlement aujourd'hui les programmes disciplinaires et les dispositifs de validation que sont le *Socle commun*⁹ et le B2I qu'il intègre. Enfin, accéléré par la mobilité des terminaux et la multiplication des dispositifs de connexion, nous pouvons constater un entrelacement des usages au quotidien qui ne permettent qu'artificiellement de parler de pratiques informationnelles ou ludiques par exemple et qui, au sein des pratiques d'information, entremêlent des recherches librement choisies, que nous pourrions appeler personnelles, et des recherches d'ordre scolaire voire prescrites. Plus précisément, cet enchevêtrement des différentes préoccupations informationnelles nous paraît receler la richesse des pratiques d'information d'une personne. **Et c'est ainsi que plutôt que d'attacher l'informel seulement à un contexte, nous emprunterons le terme de lieu, ou de territoire, emprunté à Michel De Certeau, afin de délimiter l'étendue des frontières du projet informationnel de l'individu, de ce qu'il décide de mettre en œuvre pour s'informer, que cela lui ait été prescrit ou non...** C'est ce territoire qui se trouve convoqué par le concept d'appropriation, usité dans le champ de la sociologie des usages et convoquant la figure de l'utilisateur au sein de l'espace temps du quotidien. A nos yeux reste donc ouverte la question de l'hybridité des pratiques ordinaires qui mêlent une demande possiblement scolaire, donc formelle, de recherche d'information et une situation informelle, le quotidien.

Dans ce chapitre, nous proposons donc, dans un premier temps, d'analyser ce que signifie cette qualification d'« informelles » attribuée aux pratiques informationnelles ordinaires et quels présupposés théoriques elle implique, en particulier dans le champ éducatif, connexe à nos interrogations et dans lequel elle est très souvent utilisée. En deuxième lieu, nous verrons que la dichotomie entre formel et informel renvoie à la notion de compétence, à ce degré mesurable de maîtrise des technologies de l'information et de la communication et de l'autonomie individuelle qu'elle autorise. Cette notion de compétence est plus familière aux sciences de l'éducation qu'aux sciences de l'information et de la communication qui lui préfèrent celles d'appropriation ou d'expertise. Dans la lignée de notre réflexion sur la notion de pratique, eu égard à celle d'usage, nous réfléchirons aux points de jonction éventuellement repérables entre ces différents concepts. Enfin, directement liée donc à une certaine maîtrise et à un degré d'autonomie plus moins solide, la notion d'informel n'est pas sans recouper des enjeux à la fois informationnels et politiques, liés au rapport au savoir engagé dans l'activité informationnelle et entrevus lors de notre premier chapitre.

⁹ MENSUR. Direction générale de l'enseignement scolaire. Le Socle commun des connaissances et des compétences : décret du 11 juillet 2006. Novembre 2006 <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

3.1. Comment définir l'informel ?

Dès lors que sont évoquées les pratiques quotidiennes internautes, y compris informationnelles, des jeunes, elles se trouvent définies par comparaison, si ce n'est par opposition, au cadre formel qui est celui de l'école, fréquenté par la majorité des adolescents d'aujourd'hui. Dans un texte pionnier, Annette Béguin-Verbrugge propose ainsi la délimitation suivante : « *Nous appellerons pratiques formelles les pratiques prescrites par l'école, modélisées selon des critères d'efficacité collective, de rendement informationnel mais aussi de légitimité culturelle. Nous appellerons pratiques informelles les pratiques sociales ordinaires, non prescrites ou régulées par une autorité, non structurées de manière explicite, mais efficaces dans la satisfaction qu'elles procurent au quotidien (De Certeau, 1980)* » (Béguin-Verbrugge 2006¹⁰). Nous sommes donc schématiquement face, d'une part, à des pratiques « efficaces », telles qu'elles devraient être, inscrites de manière plutôt explicite dans des programmes et des parcours de formations définis par une institution. De l'autre, nous avons affaire à des pratiques « satisfaisantes », telles qu'elles se déroulent dans le concret aléatoire et subjectif du quotidien. Or, nous adressons deux remarques préliminaires à cette distinction très tranchée. En effet, la situation se complique dès lors que nous adaptons cette démarcation aux pratiques d'information, qui ne sont à proprement parler pas imparties en France ni à une discipline scolaire particulière ni à un programme ou parcours de formation identifié, et qui sont en outre le fait aujourd'hui, *via* les quasi mêmes outils, du grand public comme des professionnels de l'information et de la documentation comme nous avons pu l'évoquer en introduction. D'autre part, l'imprégnation de tous les espaces de notre vie, vie professionnelle, vie sociale, vie privée, relations entre membres d'une même famille, entre collègues ou supérieurs hiérarchiques, entre amis, tendent à se croiser dans le support numérique. Au vu des évolutions actuelles du paysage social, économique et donc également informationnel, nous pourrions interroger la pertinence de cette distinction. Mais avant donc de voir en quoi et comment peut éventuellement s'appliquer cette qualification d'« informelles » aux pratiques d'information des jeunes sur le *Web*, penchons nous sur ce que recoupe précisément ce terme d'« *informel* »...

L'éducation « *formelle* », puisque c'est l'un des champs où ce terme se rencontre le plus souvent, renvoie aux systèmes éducatifs organisés et aux cadres de certifications nationaux harmonisés suivant les différents niveaux que constituent l'école, le collège, le lycée et l'université. Il existe également une éducation « *non formelle* », qui se définit parallèlement à ces structures et s'identifie dans les programmes internationaux régis par des organisations type UNESCO ou Organisation

¹⁰ BEGUIN-VERBRUGGE, Annette. Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? *Savoirs et acteurs de la formation* : Colloque international. Rouen, 18-19-20 mai 2006 <http://prelude.in2p3.fr/docs/prl-00001574.pdf>

Mondiale de la Santé, pour l'alphabétisation des populations ou l'éducation féminine, par exemple¹¹, le plus souvent dans les pays « en voie de développement ». Est *informel* ce qui ne peut donc être défini comme étant précisément « *formel* » ou « *non formel* ». L'informel est ce qui est réalisé de façon spontanée, sans règles pré-établies, ce qui relève de l'expérience individuelle. L'informel intègre de l'émotion, de l'instant, voire du plaisir, en tout cas une certaine forme d'auto détermination sans contrainte extérieure ainsi qu'une implication physique et agissante de la personne. La distinction entre formel et informel renvoie de manière plus large et très profonde aux dichotomies occidentales classiques entre théorie et pratique, abstrait et concret ou encore objectivité et subjectivité, réflexivité et expérience. Et si nous nous référons à une définition tout d'abord très générale de ce terme, nous nous apercevons qu'est informel ce qui est affranchi de tout formalisme, de toute structuration ou institution et qui, donc, se définit relativement à cette institution. Ainsi retrouvons-nous ce qualificatif dans différents domaines très marqués par le pouvoir normalisant d'une institution au premier rang desquels l'école mais également, l'art, le travail et l'économie... Il est entre autres ainsi question d'économie informelle, de travail informel, d'art informel... L'économie informelle par exemple désigne les activités productives qui s'exercent en dehors du cadre législatif national et international. Elle désigne des activités mouvantes et est par là difficile à définir, cependant elle participe à l'activité économique d'un pays : « *Il n'existe pas de description ou de définition universellement acceptée ou considérée comme exacte de « l'économie informelle ». Cependant, on s'accorde à reconnaître que cette expression recouvre une diversité considérable de travailleurs, d'entreprises et d'entrepreneurs qui sont dotés de caractéristiques identifiables et connaissent des désavantages et des problèmes dont l'intensité varie suivant le contexte, national, urbain ou rural. (...) L'expression « économie informelle » fait référence à toutes les activités économiques de travailleurs et d'unités économiques qui ne sont pas couverts – en vertu de la législation ou de la pratique – par des dispositions formelles. Ces activités n'entrent pas dans le champ d'application de la loi, ce qui signifie que ces travailleurs et unités opèrent en marge de la loi; ou bien ils ne sont pas couverts dans la pratique, ce qui signifie que la loi ne leur est pas appliquée alors même qu'ils opèrent dans le cadre de la loi; ou bien encore la loi n'est pas respectée parce qu'elle est inadaptée, contraignante ou qu'elle impose des charges excessives* »¹². Du point de vue de l'histoire de l'art et

¹¹ Suivant la définition qui en a été donnée en 2000 par l'assemblée parlementaire du conseil de l'Europe, elle « *fait partie intégrante de la notion d'éducation permanente qui permet aux jeunes et aux adultes d'acquérir et d'entretenir les compétences, les aptitudes et les dispositions nécessaires pour s'adapter à un environnement en mutation constante. Elle peut résulter d'une initiative individuelle et prendre la forme de diverses activités d'apprentissage menées en dehors du système éducatif formel. Une part importante de l'éducation non formelle est assurée par des organisations non gouvernementales s'intéressant au travail communautaire et aux activités de jeunesse* »

Council of Europe. Parliamentary Assembly. Recommandation 1437 (2000) : Education non formelle. Texte adopté par l'Assemblée le 24 janvier 2000 (1^{re} séance). (rapport de la commission de la culture et de l'éducation, rapporteur: M. Dumitrescu)

<http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta00/FREC1437.htm>

¹² Organisation Internationale du Travail. *Résolution concernant le travail décent et l'économie informelle*. Conférence générale

dans le prolongement des *ready made* de Marcel Duchamp, la notion d'art informel s'est imposée au tournant des années 50 et marque l'avènement de problématiques propres à l'art dit contemporain, à ses significations, à ses procédés et à ses relations avec le milieu culturel légitime : « *C'est en 1951 que le critique d'art Michel Tapié organise à Paris une exposition intitulée « Véhémences confrontées » et qui rassemble entre autres des artistes tels que Camille Bryen, Hans Hartung, Wols, Georges Mathieu, Jackson Pollock, Willem de Kooning, Jean-Paul Riopelle. Les œuvres exposées sont non figuratives et privilégient matières, traces et tâches de couleurs au détriment de la forme. Tapié organisera très vite d'autres manifestations comme « Signifiants de l'informel » retenant plus particulièrement le travail sur la matière de Jean Dubuffet, Jean Fautrier, ou encore d'Antoni Tàpies* »¹³. L'informalité renvoie également à cette information informelle qui désigne tout élément d'information obtenu lors de la rencontre entre deux personnes, dont les échanges, hors publication officielle, donnent naissance à leur tour à de nouvelles informations... Proche de la littérature grise, de ce qui relève de la conversation, du renseignement technique, des échanges entre participants de colloques ou de salons, l'information informelle constitue une source stratégique de données. Nous remarquons que dans ces exemples très différents, une certaine richesse est accordée au qualificatif d'informel.

Dans le domaine de l'éducation, une distinction interne au champ scolaire entre formel/informel s'applique surtout, nous le verrons, aux savoirs, qui est différente d'une autre perspective très prégnante dans le contexte politique et économique actuel où les capacités d'adaptation à un contexte défini par sa mouvance sont privilégiées. Au niveau européen en effet, la distinction entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel est depuis quelques années à la fois très fortement marquée en même temps que sont imaginés et instaurés des modes de validation, et donc de valorisation, de ces apprentissages effectués en dehors de l'école, sur le lieu de travail, durant les loisirs ou même à la maison (VAE¹⁴, PLAR¹⁵...). Le CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational training* (ou Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) donne la définition normalisée suivante de l'apprentissage formel (*Formal learning*) : « *Learning that occurs in an organised and structured context (in a school/ training centre or on the job) and is explicitly designated as learning (in terms of objectives, time or learning support). Formal learning is intentional from the learner's point of view. It typically leads to certification* » ; « *Apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré (en établissement d'enseignement / de formation ou sur le lieu de travail), et explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel*

de l'Organisation internationale du Travail, 90e session. 2002
<http://www.ilo.org/public/french/standards/relm/ilc/ilc90/pdf/pr-25res.pdf>

¹³ Art informel. *Lexique*. Musée des Beaux Arts de Lyon. <http://www.mba-lyon.fr/mba/sections/fr/documentation-musee/repartir-a-zero/lexique>

¹⁴ Validation des acquis de l'expérience : <http://www.vae.gouv.fr>

¹⁵ Prior Learning Assessment and Recognition. <http://plar.org/definition/>

est intentionnel de la part de l'apprenant; il débouche généralement sur la certification» (Cedefop, 2004¹⁶) qui est différent de l'apprentissage informel (*Informal learning*) : « *Learning resulting from daily work-related, family or leisure activities. It is not organised or structured (in terms of objectives, time or learning support). Informal learning is in most cases unintentional from the learner's perspective. It typically does not lead to certification* » ; « *Apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Il ne débouche habituellement pas sur la certification* » (Cedefop 2004). Au-delà de la distinction entre formel et informel, ce qui prime ici ce sont les résultats de l'apprentissage effectué par l'individu qui se forme et c'est dans cette perspective que, depuis le début des années 1990, la validation des apprentissages non formels et informels est mise en oeuvre par les autorités européennes parallèlement aux dispositifs existants des systèmes éducatifs et en lien direct avec le marché de l'emploi : « (...) *les normes sous-tendant un système de validation réussi doivent être définies en tant qu'acquis de l'apprentissage. Ce que les gens savent, comprennent et sont capables de faire importe plus que le lieu et le mode d'apprentissage. Les acquis de l'apprentissage sont le concept clé sur lequel s'appuient les cadres de certifications européens et nationaux. (...) Une stratégie réussie d'apprentissage tout au long de la vie en Europe signifie que les citoyens ont accès à cet apprentissage et sont capables de transférer leurs compétences et de combiner les connaissances qu'ils ont acquises de diverses manières. (...) La validation peut offrir aux individus une autonomie accrue et des perspectives professionnelles améliorées, et permet à la société de mieux utiliser toutes les formes de connaissances et de compétences* » (Cedefop 2007¹⁷). Mais revenons donc à l'informel tel qu'il peut être envisagé d'un point de vue interne au milieu scolaire : l'informel n'y désigne pas uniquement ce qui se situe en dehors de l'école en tant que lieu, mais ce qui se positionne en dehors des programmes et des objectifs de formation annoncés comme tels.

• Des savoirs formels didactisés

En dehors de l'école, il existe des instances de transmission informelle de savoirs, de gestes et de valeurs, en premier lieu desquelles nous situons la famille et l'entourage proche puis les médias. Or, ce qui discrimine en propre les savoirs formels c'est le processus de didactisation qui leur a été appliqué, c'est-à-dire, schématiquement, le fait pour des savoirs savants issus du travail scientifique d'avoir été façonnés de manière à devenir appropriés à une transmission par

¹⁶ TISSOT, Philippe. *Terminology of vocational training policy : A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2004 http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4030_6k.pdf

¹⁷ CEDEFOP. , *Validation of non-formal and informal learning in Europe: A snapshot 2007* [Validation de l'apprentissage non formel et informel en Europe: État des lieux en 2007] publication n° 4073. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008 http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_fr.pdf

enseignement. La transposition didactique transforme un savoir « savant » en un savoir « enseigné », elle ne vise ainsi pas directement à le rendre approprié à la compréhension et peut être distinguée en cela de la vulgarisation qui vise l'espace public¹⁸. Prime ici un double filtre de légitimation interne et externe (Chevallard 1985¹⁹ ; Astolfi et al 1997²⁰) qui isole d'abord ce qu'il faut savoir et détermine ensuite comment il faut le savoir. Ces savoirs didactisés s'inscrivent en outre dans des disciplines et un contrôle de ces savoirs formels s'exerce par des évaluations et des diplômes.

• Savoirs formels et pratiques de référence

Le concept de transposition didactique provient du travail sociologique de Michel Verret spécifiant que « *toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose une transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement* » (Verret 1975²¹). Ce concept a été très directement investi par les disciplines scientifiques, en particulier les mathématiques par le biais des travaux d'Yves Chevallard (Chevallard 1985). D'après Philippe Perrenoud, c'est à l'occasion de la récupération, si l'on peut dire, par les disciplines de ce projet didactique que sont apparues les problématiques liées à la légitimité imposante des savoirs théoriques : « *Chez Verret, la notion de transposition se limitait déjà aux savoirs. Les didactiques des disciplines ont encore fortement rétréci le champ d'application de la notion de transposition : à la forme scolaire, alors que Verret se situait dans une perspective historique et anthropologique plus large ; aux disciplines, comme champs de savoirs institués dans l'université et par conséquent dans l'école ; aux savoirs savants, alors que Verret s'intéressait à tous les savoirs transmissibles* » (Perrenoud 1998²²). Suivant l'exposé de Philippe Perrenoud, toujours, se placent ici les projets de certains didacticiens d'appliquer alors la notion de transposition didactique non plus seulement aux savoirs savants mais également aux savoirs « experts » (Joshua 1996²³) ou aux savoirs « professionnels » (Rogalski Samurçay 1994²⁴), issus de pratiques sociales de référence : « *D'où l'importance de reconnaître l'existence*

¹⁸ CHEVEIGNE, Suzanne de (coord.). Sciences et médias. *Hermès* n° 21, 1997 <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/14795>

¹⁹ CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : la pensée sauvage, 1985

²⁰ ASTOLFI, Jean-Pierre ; DAROT, Éliane Darot ; GINSBURGER-VOGEL Yvette ; TOUSSAINT, Jacques. *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles, De Boeck, 1997 (Pratiques pédagogiques)

²¹ VERRET, Michel. *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion, 1975

²² PERRENOUD, Philippe. *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998 http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

²³ JOSHUA, Samuel. Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ?, in RAISKY, Claude et CAILLOT, Michel. (dir) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, 1996.

²⁴ ROGALSKI, Jeanine ; SAMURÇAY, Renan. Modélisation d'un " savoir de référence " et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In ARSAC, Gilbert ; CHEVALLARD, Yves ; MARTINAND, Jean-Louis ; TIBERGHEN, Andrée (dir.) *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée sauvage Éditions,

et la diversité des savoirs liés à une forme d'expertise professionnelle ou plus globalement de maîtrise pratique. De tels savoirs experts existent et sont à l'œuvre dans la plupart des pratiques sociales, qu'ils aient ou non des fondements dans les savoirs savants, que ces fondements soient ou non connus des praticiens. (...) Détacher de tels savoirs des pratiques dont ils sont solidaires serait les priver de leur sens. Ils s'enracinent dans un monde de praticiens et il est évident que leur mise en forme suppose entre eux, ou leurs représentants, un débat et des compromis. Rogalski et Samurçay (1994²⁵) montrent que les savoirs experts ne sont pas jugés à l'aune d'une validité théorique, mais de leur efficacité pratique. Leur pertinence pour l'action importe davantage que leurs fondements scientifiques. Or, cette pertinence est constamment en question par l'évolution des paradigmes, de l'éthique, des technologies et de l'organisation du travail» (Perrenoud 1998). La distinction entre « formel » et « informel » provient donc, pour ce qui est du sujet qui nous concerne, de ce champ scolaire et véhicule une forme de supériorité attribuée à la chose théorique. Il nous faut donc tout d'abord noter qu'elle s'y applique à des *savoirs*, qui désignent la revendication par l'institution scolaire de disposer du monopole de la transmission des savoirs et de la détention d'une certaine puissance de légitimation de ces savoirs. Le passage est envisageable et envisagé d'étendre la réflexion didactique des savoirs vers les *pratiques*, si tant est qu'il soit pertinent de les départager nettement comme nous venons de l'entrevoir. Appliquée aux savoirs comme aux pratiques demeure cependant l'ancrage permanent à des savoirs ou pratiques *de référence*. Nous repérons cette perspective dans le domaine éducatif, notamment dans le B2I, qui énonce par exemple, pour résumer plusieurs des items du domaine 4 « *s'informer se documenter* »²⁶ : « Je sais rechercher de l'information », ce qui est très différent de « je recherche de l'information », et plus encore de « je m'informe ».

L'informel demeure ici ancré dans une définition en négatif, par défaut, comme ce qui n'est pas ni formel ni non formel et comme ce qui est moindre par rapport à eux. Cette distinction hiérarchique, que nous soulignons dans cette définition exposée par Brigitte Chapelain, est effectivement constitutive de la définition de l'informel en tant que tel : « Parler de savoirs formels désigne en premier lieu des savoirs explicites et précis, mais aussi incontestables et irréfutables dont la mise en forme est structurée. Les savoirs informels à l'opposé ne sont pas toujours explicites, et ils ne relèvent pas d'une

1994

²⁵ ROGALSKI, Jeanine ; SAMURÇAY, Renan. Modélisation d'un " savoir de référence " et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In ARSAC, Gilbert ; CHEVALLARD, Yves ; MARTINAND, Jean-Louis ; TIBERGHEN, Andrée (dir.) *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée sauvage Éditions, 1994

²⁶ C.4.1 : Je sais rechercher des références de documents à l'aide du logiciel documentaire présent au CDI / C.4.2 : Je sais utiliser les fonctions principales d'un logiciel de navigation sur le web (paramétrage, gestion des favoris, gestion des affichages et de l'impression) / C.4.3 : Je sais utiliser les fonctions principales d'un outil de recherche sur le web (moteur de recherche, annuaire...) / C.4.4 : Je sais relever des éléments me permettant de connaître l'origine de l'information (auteur, date, source...) / C.4.5 : Je sais sélectionner des résultats lors d'une recherche (et donner des arguments permettant de justifier mon choix)
<http://www.educnet.education.fr/formation/certifications/b2i>

progression disciplinaire. (...) Tenter de définir les savoirs formels et informels est une entreprise à risques qui met en jeu de nombreux critères. Ces deux catégories sont pourtant constitutives de l'acte d'apprendre » (Chapelain 2001²⁷). Comme le précise également Bernard Darras dans le même dossier « Interfaces sémiotiques et cognition » de la revue *Recherches en communication*, l'appellation « savoirs informels », à laquelle il substitue celle de « savoirs complexes », est entachée d'une vision péjorative : « D'une certaine manière, la dérivée négative ou contraire renvoie toujours aux propriétés sémantiques du radical (...) Étymologiquement le premier terme a servi à qualifier ce qui est déterminé par une forme ou son principe. Ses propriétés de base en sont la limite, l'organisation, le principe d'unité interne, la stabilité, la norme, la règle, et la reproductibilité. À l'inverse, est déclaré "informel" tout ce qui ne possède pas ces propriétés soit, l'illimité, l'inorganisé, l'instable, l'irrégulier et le non reproductible. Ensemble de propriétés dont les préfixes en ir, il, ou in, ne fonctionnent pas seulement comme des indicateurs privatifs, mais aussi comme des marqueurs péjoratifs dans le contexte culturel dominant de la maîtrise, de la règle, du simple et de l'ordre. Il nous semble donc qu'appliqué au domaine des savoirs, le couple formel et informel ne manque pas de qualifier, mais aussi de déqualifier et de disqualifier » (Darras 2001²⁸). Étendue aux pratiques informationnelles, cette distinction entre le formel et l'informel y importe donc la classification des valeurs qui lui est propre. L'école s'énonce ici à nos yeux comme « lieu » institutionnel et donc comme « lieu » de pouvoir, à partir duquel peuvent être déployées des stratégies. Cela renvoie à la distinction opérée par De Certeau entre stratégies et tactiques. Le « lieu » dont il est fait mention est symbolique et ne se limite pas aux frontières physiques de l'enceinte scolaire, comme nous encourage à le préciser Daniel Shugurensky : « Les apprentissages informels renvoient à tout apprentissage qui se déroule en dehors des programmes des organismes éducatifs officiels et non-officiels. Toutefois, les apprentissages informels peuvent aussi s'opérer dans les locaux des ces organismes éducatifs officiels et non-officiels (par exemple sous la forme du curriculum caché) ; d'où le besoin de distinguer apprentissages informels en tant que lieu et en tant que processus » (Schugurensky 2007²⁹). **Si le qualificatif d'informelles attribuées aux pratiques informationnelles ordinaires sur le Web, qui plus est des adolescents scolarisés, apparaît d'emblée comme orientée négativement en même temps que relativement imprécis, il nous semble nécessaire pourtant pour permettre de les penser à partir d'un territoire ou d'un non-lieu qui leur serait propre.**

²⁷ CHAPELAIN, Brigitte. L'implication cognitive du sujet dans les savoirs informels. *Recherches en communication*, n° 16, 2001

<http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/3101/2901>

²⁸ DARRAS, Bernard. Les formes du savoir et l'éducation aux images. *Recherches en communication*, n° 16, 2001

<http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/3191/2991>

²⁹ SCHUGURENSKY, Daniel. " Vingt mille lieues sous les mers " : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie*, n° 160-Les jeux du formel et de l'informel, 2007

• **L'informalité de la perception individuelle**

Cela étant, précisons que le point de vue endossé par cette dichotomie formel/informel est bien celui de « ce » qui délimite en tant que tels ces savoirs, et non celui de l'individu qui les reçoit et leur donne une forme toute personnelle. Michel Verret expose ainsi, parmi les transformations que les savoirs doivent endurer pour être formalisés et après l'organisation des savoirs humains en disciplines, la *dépersonnalisation* du savoir qui le sépare des individus et des relations sociales qui les produisent et les utilisent. Parler de pratiques « formelles » ou « informelles », est en outre un parti pris qui inscrit résolument la pratique dans une perspective d'apprentissage, dans un rapport à des savoirs de référence et à leur mode de constitution. Y compris lorsque sont envisagés en tant que tels savoirs et pratiques non formels ou informels, il est encore question de les délimiter en tant que savoirs possibles ou utiles et de les insérer dans un processus d'apprentissage réfléchi, prenons ici pour exemple celui des jeux vidéos et de leurs éventuels bénéfices pédagogiques (Wastiau Kearney Van den Berghe 2009³⁰). « *Ce n'est pas la situation en tant que telle qui est secondairement éducative, c'est l'expérience qu'en fait l'individu qui peut avoir un effet éducatif. Mais ceci est valable sans doute également pour les situations formelles, à ceci près qu'elles se donnent pour éducatives du point de vue de leur signification sociale, même si aucun individu n'y fait une expérience avec des effets éducatifs. Le paradoxe de l'éducation est bien là* » (Brougère 2002³¹) : dans une situation dite informelle d'apprentissage, les personnes apprennent sans qu'elles en aient l'intention, voire parfois sans qu'elles en aient même conscience comme c'est le cas pour l'apprentissage de la langue maternelle par les enfants au cours de l'interaction avec les membres de leur famille, la mère en premier lieu, ou les personnes qui s'occupent et prennent soin d'eux. Les pratiques « informelles » d'information se différencient des pratiques menées dans le cadre scolaire, du point de vue des sujets de recherche ou des schèmes de navigation ou de l'objectif final qui est de rendre quelque chose au professeur par exemple, mais nous continuons de nous demander s'il est possible de les distinguer aussi radicalement les unes des autres. Dans la réalité et du point de vue de l'individu qui s'informe, les choses ne peuvent-elles pas être vécues comme un *continuum* ? Ainsi, et pour reprendre une terminologie empruntée donc à Michel De Certeau, nous pourrions dire que les savoirs ou pratiques informels n'ont pas de *lieu* propre si ce n'est l'individualité qui les vit. Du point de vue de l'individu, il y a une expérience profondément humaine et sociale, même si on est seul face à un écran, quel qu'en soit le contexte et ce peut être l'école elle-même. Nous apprenons effectivement de sources diversifiées institutionnelles et non institutionnelles dans le sens où elles

³⁰ WASTIAU, Patricia ; KEARNEY, Caroline ; VAN DEN BERGHE, Wouter. *Quels usages pour les jeux électroniques en classe ? Principaux résultats de l'étude. Rapport de synthèse*. Bruxelles : European Schoolnet, 2009 http://games.eun.org/upload/gis-synthesis_report_fr.pdf

³¹ BROUGERE, Gilles. Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, vol.2, n°10, 2002

n'affichent pas une finalité éducative orchestrée suivant des objectifs définis par avance, des programmes ou des certifications. C'est d'ailleurs pourquoi il est justement possible dans une perspective constructiviste, et c'est le propos de Brigitte Chapelain, de parler de conflit socio cognitif pour désigner les potentialités heuristiques d'une confrontation entre des savoirs élaborés et des savoirs expérimentaux. Brigitte Chapelain écrit ainsi : « *Le savoir informel est peut-être le savoir régulé par l'expérience sociale, ou celui que l'individu extrait de son environnement pour le réintégrer dans la logique d'une pensée en constitution* » (Chapelain 2001³²). De même, du point de vue de l'individu et de ses savoirs il est difficile de parler de disciplines ou même d'inter ou de transdisciplinarité. Du point de vue de cet individu, en effet, tout savoir et toute pratique sont informels, quotidiens ou exceptionnels, mais vécus. En ce sens l'incertitude est le moteur premier de la réception comme du besoin d'information. **Ce qui fait sans doute la différence, c'est sa capacité à dire et donc à formaliser ces savoirs et ces pratiques qui sont les siennes**, à les traduire en termes d'« employabilité³³ », par exemple, sur le marché du travail. Mais retenons que leur qualification comme tels distingue les savoirs informels à l'aune des savoirs formels et que cette hiérarchie s'instaure également lorsque cette différenciation est appliquée aux pratiques. Penchons-nous dès lors sur l'application possible de ce qualificatif d'informel aux pratiques d'information ordinaires, tout en commençant par rappeler que la « pratique » ne saurait se résumer à la simple habitude ni à la seule manipulation mais qu'elle se nourrit aussi de représentations collectives et individuelles ainsi que d'une activité réflexive.

3.2. Appropriation informelle et compétence formelle ?

Dans le champ des sciences de l'information et de la communication, Paul Rasse distinguant « *savoirs formels* » et « *savoirs informels* », place les savoirs formels du côté des « *savoirs scientifiques et techniques* », les savoirs informels allant du côté des savoirs faire, pragmatiques et « *profanes* » (Rasse 2001³⁴). A partir des données de la sociologie du travail, il reprend les principaux enjeux socio politiques portés par les rapports qu'entretiennent savoirs formels comme principes fondateurs de la collectivité et savoirs faire informels au fondement de la puissance individuelle. Il les met en

³² CHAPELAIN, Brigitte. L'implication cognitive du sujet dans les savoirs informels. *Recherches en communication*, n° 16, 2001 <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/3101/2901>

³³ « *L'employabilité est la capacité d'un salarié à conserver ou obtenir un emploi, dans sa fonction ou dans une autre fonction, à son niveau hiérarchique ou à un autre niveau. L'employabilité d'un salarié suppose une gestion d'informations portant sur : les emplois de demain (les emplois émergents et les profils requis), ses compétences et ses capacités d'adaptation personnelles, les moyens de formation et d'acquisition de compétences, les opportunités de carrières et de mobilité, ses aptitudes à la mobilité géographique et fonctionnelle.* »

D'après : MAHE DE BOISLANDELLE, Henri. *Dictionnaire de gestion, vocabulaire, concept, outils*. Paris : ed. Economica, 1998 (Techniques de gestion) http://www.interef.com/ateliers/grh_demain/fiches/employabilite.htm

³⁴ RASSE, Paul. Savoirs formels et informels dans la muséologie des sciences et des techniques. *Recherches en communication*, Louvain la Neuve, n°15, 2001 <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/3001/2801>

perspective avec les volontés didactiques de la médiation muséologique. Ainsi écrit-il : « (...) je formerais volontiers, l'hypothèse selon laquelle en dehors des situations professionnelles ou scolaires obligées, les gens refusent le rapport dissymétrique de domination maître/élève qui sous tend la communication dans le musée. Si bon nombre de travailleurs font l'effort de se former tout au long de leur existence, ils veulent alors acquérir des savoirs formels directement utiles c.a.d sélectionnés en fonction de contraintes et de besoins propres à chaque milieu professionnel. (...). Je défendrais qu'inversement, dans leur temps libre, les gens souhaitent plutôt acquérir des savoirs généralistes, qu'ils partagent avec les autres, qui les relient entre eux et sont facteurs de sociabilité. Et s'ils font l'effort de se cultiver c'est pour nourrir et construire leur vision du monde au sens actif et positif du terme, dans une perspective citoyenne, pour participer au monde, et préparer celui de demain. Bref, le musée pourrait être un lieu où les gens viennent autant pour s'ouvrir aux vérités des autres que pour cultiver la leur, ce que le musée fait mal, omnubilé qu'il est par sa mission didactique » (Rasse 2001). Ainsi met-il du côté du formel l'intentionnalité, l'utilité, l'efficacité, ce que le champ socio éducatif désigne comme « compétence », laissant à l'informel la satisfaction personnelle et symbolique, l'intention non dirigée et les hasards de l'« appropriation ». Il nous semble dès lors judicieux d'examiner les relations entre « compétence » et « appropriation » pour ce qui est de l'activité informationnelle quotidienne de l'adolescent scolarisé, dont l'élaboration du rapport au savoir et au monde est issue de socialisations multiples. Dans son texte, Paul Rasse inclue nettement la question des « savoirs faire », proches de ce que nous pourrions appeler « pratiques ». Lorsqu'il les associe au terme de « compétences », il exprime par là la capacité non seulement à faire quelque chose mais à le faire correctement et en fonction de la situation dans laquelle on agit. La compétence ne saurait néanmoins se résumer à de la manipulation, car il y a du savoir à la base de la compétence comme il y a du savoir et de la représentation dans la pratique. Ainsi le Haut Conseil de l'Education propose-t'il cette définition du terme « compétence » : « une compétence est toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre » (HCE 2006³⁵). Suivant la définition première proposée par Annette Béguin-Verbrugge, l'informel est également ce qui n'est pas soumis à une certaine forme de « rendement » pédagogique régi par l'intentionnalité enseignante qui incarne des objectifs et des contenus institutionnellement décidés. *A contrario*, ce qui se fait à l'école, dans un cadre pédagogique assumé implique certains savoirs et certains « bons usages » et donc l'évaluation des objectifs d'apprentissage afférents. Annette Béguin-Verbrugge nous dit effectivement que les pratiques informelles, pour leur part, *satisfont* l'individu, ponctuellement et pragmatiquement. Nous même avons noté, à l'occasion de l'analyse générale de la notion de pratique, l'aspect

³⁵ HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION. *Recommandations pour le Socle commun* : Recommandations remises au Ministre le 23 mars 2006. http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/26.pdf

« utilitaire », ou en tous cas « dédié », de la pratique. La pratique informationnelle, en tant que telle, implique en effet un bénéfice. Du point de vue de l'individu ce bénéfice se traduit en termes de satisfaction ou d'insatisfaction, selon qu'il estime avoir trouvé ce qu'il cherche, s'être informé, ou pas. Cette satisfaction possible n'est pas synonyme de performance, critère de jugement extérieur à l'individu, rapporté à la tâche mise en oeuvre et à une utilisation optimale du système d'information. C'est ainsi que de la question des « pratiques », de leur réalité et de leur description, à la question des « bonnes pratiques » il n'y a qu'un pas vite franchi. A ce titre, reportons-nous au *Dictionary for library and information science* en ligne qui offre au terme « practice » la seule entrée par les « best practices » : *“In the application of theory to real-life situations, procedures that, when properly applied, consistently yield superior results and are therefore used as reference points in evaluating the effectiveness of alternative methods of accomplishing the same task. Best practices are identified by examining empirical evidence of success. See, for example, the guideline of the Association of College and Research Libraries (ACRL) on Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices (2003). Compare with guidelines and standards »* (Reitz 2004³⁶). Ce versant utilitaire et performant de l'activité informationnelle trouve donc son expression dans le terme de « compétence » pour ce qui est du champ éducatif, dans le terme d'« appropriation » pour ce qui regarde la sociologie des usages et dans celui d'« expertise » pour les sciences de l'information et de la communication, trois termes dont nous proposons donc d'approfondir les relations.

3.2.1 Compétence et appropriation

Dès lors qu'il est question de pratiques formelles, issues du cadre scolaire donc, nous trouvons des exigences en termes de compétences attendues. La notion de compétence elle-même, telle qu'elle est mise en oeuvre actuellement dans les systèmes éducatifs au point de révolutionner en grande partie les paradigmes, porte en elle une dimension d'évaluation insécable sur laquelle nous allons revenir. Il s'agit de juger de la capacité des élèves à utiliser leurs connaissances et savoir-faire dans des situations diverses et complexes car : *« Ce n'est plus le simple contenu des procédés d'observation ou le traitement statistique des résultats qui comptent dans ce modèle, mais la notion de standard, entretenue dans le sens d'exigence à satisfaire ou de niveau de performance à atteindre »* (Scallon 2004³⁷). Retenons pour le moment que l'évaluation scolaire donne sa marque à l'apprentissage formel qui relève ainsi de la convenance à une norme et donc de la délimitation d'une certaine expertise (compétence et expertise n'étant pas totalement synonymes puisque l'expertise constitue la

³⁶ REITZ, Joan. *Online Dictionary for Library and Information Science*. <http://lu.com/odlis/search.cfm> D'après *Dictionary for Library and Information Science*. Westport CT: Libraries Unlimited, 2004

³⁷ SCALLON, Gérard. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université, 2004 (Pédagogies en développement)

norme, la pratique de référence à partir de laquelle peuvent être déclinées les compétences). Nous ne sommes pas là aussi loin qu'il peut le paraître des stratégies et tactiques repérées par Michel de Certeau. En effet, si De Certeau procède à cette séparation c'est pour mieux pouvoir approcher la part de manœuvre individuelle qui se déploie dans les interstices de la consommation. Mais s'il y a des tactiques, il y a en face d'elles des stratégies et nous pourrions donc traduire en termes de « compétence » l'écart entre stratégies et tactiques, ce degré d'aptitude singulière au détournement et à la réappropriation. Si la compétence renvoie au champ éducatif et à l'acquisition par apprentissage, ce terme peut être rapproché dans une certaine mesure de celui d'« appropriation » usité dans le champ de la sociologie des usages et désignant justement l'espace temps du quotidien.

Sociologiquement, l'appropriation dépasse la satisfaction de besoins ponctuels pour devenir promesse créatrice : « *or je définis l'appropriation d'une technique comme la maîtrise cognitive et technique d'un minimum de savoirs et de savoir faire permettant éventuellement une intégration **significative** et **créatrice** de cette technologie dans la vie quotidienne de l'individu ou de la collectivité* » (Proulx 2001³⁸ nous soulignons). Le concept invoque la figure de l'utilisateur, terme répandu aujourd'hui à propos de tous les services publics. Dans les bibliothèques de lecture publique, par exemple, devenues médiathèques ou *learning centres*, le lecteur a laissé place à l'utilisateur. Ce déplacement terminologique refléterait-il l'émergence des TICs et la reconnaissance du bagage d'habitudes que le « lecteur d'écrans » porte en lui ? Cette dénomination peut en tout cas renvoyer à l'idée d'un dispositif proposé pour « faire quelque chose » (se déplacer, s'informer,...), que le destinataire l'utilise ou non, à sa guise ou conformément aux principes qui ont présidé à sa mise en place. La figure de l'utilisateur, coïncidant avec la généralisation des collections en accès libre et des OPAC³⁹ dans les bibliothèques, pour poursuivre cet exemple caractéristique, est marquée par l'autonomie affirmée de l'individu. La médiation professionnelle semble s'amoindrir au profit d'une demande plus consciente de ses choix. Dans le même temps, apparaissent les questions liées à la formation des utilisateurs, c'est-à-dire des compétences nécessaires à la réalisation de cette autonomie supposée, car la médiation technique et la complexité des machines vont croissant, qui interpellent la nécessité d'une formation *ad hoc* pour le lecteur confronté aux mêmes outils que le professionnel de l'information. De même, dans le domaine scolaire, l'utilisateur du service public d'éducation est « élève » ou « apprenant », et demeure l'élément d'une relation paradoxale où l'apprentissage n'est pas automatique mais la scolarité obligatoire. La notion d'appropriation dessine ainsi les conditions de

³⁸ PROULX Serge, Usages d'Internet, la pensée réseaux. In Guichard Eric (dir.). *Comprendre les usages de l'Internet*. Paris : Editions ENS, 2001 (Rue d'Ulm)

³⁹ *Online Public Access Catalog*

maîtrise réelle des objets de communication par les individus qui en font usage. Or cette notion qui touche de près donc aux questions d'apprentissage est tout à fait inusitée dans le domaine de l'éducation. L'appropriation se conçoit comme un processus, la compétence, qui est le terme adapté au champ éducatif, nous semble renvoyer à ce processus réalisé et inscrit dans le cadre stable et fermé qu'offre la relation pédagogique et sa finalité propre d'apprentissage. L'appropriation ne s'inscrit pas dans un contexte clos et engage la relation duale entre les potentialités d'un dispositif et son usager. Si nous pouvons cependant nous permettre de rapprocher ces deux notions l'une de l'autre, c'est en ce qu'elles se rapportent toutes deux à l'autonomie de l'individu. Le concept de rapport au savoir constitue alors à nos yeux une entrée possiblement commune à ces deux notions, qui gomme le seul cadre scolaire pour envisager la relation socialement inscrite de l'individu au savoir en général et à ses propres connaissances. *« Apprendre c'est s'approprier ce qui est appris, le faire sien, « l'intérioriser ». Mais « apprendre » c'est aussi s'approprier un savoir, une pratique, une forme de relation aux autres et à soi-même qui existe avant que je ne l'apprenne, en dehors de moi »* écrit ainsi Bernard Charlot (Charlot 2001⁴⁰).

En effet, la notion de compétence, au sens d'apprentissage réalisé, implique celle-là même d'appropriation : lorsqu'il s'approprie l'objet technique, l'individu développe des compétences manipulatoires, cognitives et sociales. On s'approprie parce que l'on a des compétences et on développe des compétences parce que l'on s'approprie. Jean-Louis Charbonnier instaure ainsi un pont entre « le braconnage » tel qu'à pu le concevoir Michel De Certeau et les apprentissages scolaires : *« Ce braconnage que M. de Certeau applique à la lecture, paraît pouvoir s'appliquer aussi aux apprentissages dans la mesure où ils ne peuvent s'opérer sans que l'apprenant s'autonomise et investisse le champ de la connaissance »* (Charbonnier 1997⁴¹). L'appropriation repose donc sur une certaine forme de compétence individuelle : *« (...) sa construction met en jeu des processus d'acquisition de savoirs (découverte de la logique et de fonctionnalités de la machine), de savoir faire (apprentissage des codes du mode opératoire de la machine), et d'habiletés pratiques »* nous dit ainsi Josiane Jouët (Jouët 2000⁴²). Pareillement, pour reprendre la définition première de Serge Proulx, elle se doit de faire sens c'est-à-dire d'être « *significative* », elle se doit d'être « *créatrice* » et donc de dépasser le stade de l'imitation ou de la copie numéraire. Basée, toujours selon cet auteur sur la notion centrale de représentation, elle repose sur une comparaison possible, forme première d'évaluation, entre la représentation générée et la réalité du phénomène technique sur lequel elle porte. Nous notons par ailleurs qu'un

⁴⁰ CHARLOT Bernard, La notion de rapport au savoir : points d'ancrages théoriques et fondements anthropologiques. In CHARLOT Bernard (dir.). *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales*. Paris : Economica, 2001 (Education)

⁴¹ CHARBONNIER, Jean-Louis. Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information. *Spirale* : revue de recherches en éducation, n° 17, janvier 1997

⁴² JOUËT Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. In *Réseaux* n°100, Hermès, Paris, 2000

courant de pensée didactique tente un rapprochement effectif de ces deux notions en posant par la notion de « *conception* » la question de l'apprentissage au sein de l'appropriation et de la construction des savoirs (Giordan De Vecchi 1997⁴³). Cette distinction terminologique où l'on parle d'appropriation pour désigner ces compétences issues de la pratique quotidienne et non d'une situation consciente d'apprentissage, pose finalement, pour nous, la question du développement possible des « compétences » au sein de la pratique informelle.

3.2.2 Compétence et évaluation

Sans remonter jusqu'à l'acception linguistique du terme et aux travaux de Chomsky, la notion de compétence peut se définir, d'une façon générale et courante, comme la capacité d'un individu à « savoir faire quelque chose », à accomplir avec succès une tâche quelle qu'elle soit. Nous notons d'emblée qu'un certain pouvoir de décision est intrinsèquement lié à cette notion de compétence, qui se retrouve dans l'origine étymologique du mot lui-même (*competentia*) : « *Habileté reconnue dans certaines matières et qui donne un droit de décider* », « *être en état de juger* » nous dit le *Littre* (éditions Garnier, Paris, 2005) ; « *Capacité reconnue en telle ou telle matière, et qui donne le droit d'en juger* » nous dit le *Petit Larousse* (édition 2008). Mais la notion de compétence, telle que devenue centrale aujourd'hui dans les discours de la formation et de l'éducation, est principalement issue de la sphère industrielle. Selon l'AFNOR, la compétence est ainsi la « *mise en oeuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité* » (AFNOR 1996⁴⁴). Le Centre d'Evaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques (CEDIP) du ministère de l'Écologie, du Développement durable, des Transports et du Logement précise : « *elle est produite par un individu ou par un collectif dans une situation professionnelle donnée. Elle est donc directement reliée à un contexte et s'observe en situation de travail. Elle est définie et validée par l'environnement direct. Elle doit être référée à un résultat (ou objectif quantitatif et qualitatif) attendu* » (CEDIP 2006⁴⁵). La notion de compétence se décline donc en termes de *performance*, en fonction d'un but à atteindre, d'une tâche à accomplir, elle est alors susceptible d'évaluation. La compétence est au départ une qualification d'ordre professionnel, définie comme la coïncidence d'un contexte de production, d'une tâche à accomplir et des activités remarquables pour la mener à bien. De ce fait, la compétence est observable, transférable et évolutive. Définissable comme un « *ensemble de*

⁴³ GIORDAN, André ; DE VECCHI, Gérard. *Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé, 1997 (Actualités pédagogiques et psychologiques)

⁴⁴ AFNOR. Normes Françaises NF X 50-750 de 07/96 - *Indice de classement : X 50-750 - Formation professionnelle - Terminologie* - 235,00 F HT, Juillet 1996 - 19 pages - Statut : Homologuée

⁴⁵ CEDIP. Ministère de l'Écologie, du Développement et de l'Aménagement durables. *Lexique du management et de la formation*. CEDIP - Réseau d'Information Compétences et Formation, 2006
http://www.cedip.equipement.gouv.fr/article.php3?id_article=136

connaissances déclaratives, procédurales et d'attitudes qui sont activées lors de la planification et de l'exécution d'une tâche donnée », la compétence entremêle ainsi savoirs, savoir faire et savoir être (Brien 1997⁴⁶). Cette notion de compétence, issue du monde du travail et de l'entreprise privée, est devenue centrale aujourd'hui dans les discours de la formation et de l'éducation. Cette orientation politique s'inscrit dans un mouvement plus général de recours à la notion de compétence et de relecture de l'évaluation des élèves comme des systèmes éducatifs à sa lumière ainsi que nous le donne à voir le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* déployé depuis 2000 sous l'égide de l'OCDE (*Programme for International Student Assessment - PISA*⁴⁷). La notion de compétence y apparaît comme inséparable du modèle de performance qui la génère. Aussi, transposée dans le domaine scolaire continue t'elle de se définir comme la capacité à convoquer et à combiner des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être permettant la réalisation d'une opération dans un contexte donné : « *Ce ne sont plus les connaissances elles-mêmes qui ont de l'importance mais l'utilisation qui en est faite. La construction des compétences permet aux individus de mobiliser, d'appliquer et d'intégrer les connaissances acquises dans des situations diverses, complexes et imprévisibles* » (Meunier 2005⁴⁸). Reflétant la conception d'un apprentissage situé, elle ne perd pas ses propriétés de « transférabilité » mais aussi « d'observabilité » et de performance. Appliquée au monde de l'éducation et de la formation, la notion de compétence intègre donc un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être. Ces éléments constitutifs sont autrement désignés comme « connaissances », « capacités », « attitudes » par le *Socle commun de connaissances et de compétences*, principal texte officiel en cours et fondement de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 en France. Dispositif de certification, le B2I s'ancre dans ce texte car les niveaux 1 et 2 (école, collège) en constituent le pilier consacré à « *la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication* »⁴⁹.

Nous l'avons souligné, on parle de compétence dès lors qu'il y a un but à atteindre et que l'on peut énoncer les indicateurs qui permettront de dire dans quelle mesure ce but aura été atteint. Les exigences d'immediateité, de rapidité, présentes dans la notion de compétence et transplantées dans le monde de l'éducation, peuvent ainsi s'opposer avec les « savoirs scolaires » au sens classique qu'ils recouvrent (Dubet 2005⁵⁰). L'application de la notion de compétence à l'éducation s'accompagne en outre d'une approche curriculaire du processus de formation. En effet, la

⁴⁶ BRIEN, Robert. *Science cognitive et formation*. Québec : Presses Universitaires du Québec 1997

⁴⁷ http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,00.html

⁴⁸ MEUNIER, Olivier. *Standards, compétences de base et socle commun*. Les dossiers de synthèse. Service de Veille Scientifique et Technologique de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon : INRP, Décembre 2005
<http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/OCDE UE/competences1.htm>

⁴⁹ http://media.education.gouv.fr/file/socle_commun/72/9/evaluation-grillesDNB_117729.pdf

⁵⁰ DUBET, François. Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire. In JACQUET-FRANCILLON, François ; KAMBOUCHNER, Denis (dir). *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF, 2005

notion de *curriculum* fonde la légitimité des contenus d'enseignement non plus sur un savoir idéal de référence mais sur « *le résultat de pratiques sociales, qui conduisent à valider à tel ou tel moment telle ou telle partie du savoir savant comme devant être enseignée* » (Alpe 2006⁵¹). Ces pratiques sociales, précisément lorsqu'elles sont liées à la pratique des TICs ou des medias interfèrent directement avec le modèle scolaire, vertical, de légitimation des savoirs. Le *curriculum* peut refléter non seulement les acquis scolaires de l'individu mais peut donc également intégrer comme éléments constitutifs de son parcours de formation les données de sa vie individuelle et sociale. Cette direction empruntée en grande partie par l'institution elle-même est radicalement inédite qui élargit à l'« individu » ce qu'elle a, depuis sa création en tant qu'institution républicaine, laïque et obligatoire, délimité à l'« élève », alphabétisé et parlant français quelles que soient ses origines familiales et régionales (Ozouf 2000⁵²). **Or, la prise en compte de dispositions ou d'apprentissages effectués en dehors de l'école repose elle-même, à nos yeux, sur une forme spécifique de compétences s'appuyant « (...) sur la capacité socialement pré-formée, et inégalement répartie, à être scolairement actif et à s'approprier scolairement le temps laissé « libre » » (Lahire 1993⁵³). La capacité à s'informer est de celles là.**

3.2.3. La compétence informationnelle comme *curriculum* implicite

Le processus d'évaluation, au principe de la notion de compétence, passe précisément par la formalisation, verbalisation, mise en forme par le langage, en particulier écrit, des éléments à acquérir et donc de la possibilité de les énoncer, de les construire et de les valider. La reconnaissance des apprentissages informels suppose également une telle verbalisation. A partir des apports de l'expérience et dans la lignée des travaux de John Dewey, Daniel Schugurensky distingue ainsi différentes natures d'apprentissages informels, conçus dans les familles, les communautés, les entreprises, les associations ou les collectifs... impliquant divers degrés de visibilité : « *autodirigés* » (intentionnels et conscients), « *fortuits* » (non intentionnels et conscients), par socialisation tacite (ni intentionnels ni conscients) (Schugurensky 2007⁵⁴). La notion de compétence se rapporte au champ éducatif et à un cadre strictement formel en ce qu'elle n'existe que très précisément définie et formulée par des référentiels, des *curricula*, des passeports ou portefeuilles attestant du parcours de formation de l'individu et donc d'une bonne part de son

⁵¹ ALPE, Yves. Quelle est la légitimité des savoirs scolaires , In LEGARDEZ, Alain ; SIMMONEAUX, Laurence (dir). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. ISSy-Les-Moulineaux, ESF, 2006 (Pédagogies)

⁵² OZOUF, Jacques ; OZOUF, Mona. *La République des instituteurs*. Paris : Seuil, 2001 (Points Histoire)

⁵³ LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1993 (IUFM)

⁵⁴ SCHUGURENSKY, Daniel. " Vingt mille lieues sous les mers " : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie*, n° 160-Les jeux du formel et de l'informel, 2007

identité. L'appropriation s'est installée pour sa part dans le champ du quotidien, telle que la sociologie des usages l'investit, telle que l'enquête *Médiappro* 2006 nous donne à la voir qui pointe les apprentissages possiblement nés de la pratique ordinaire : « *C'est à l'école que plus du quart des jeunes utilisateurs a eu son premier contact avec Internet. Mais le plus souvent, cette première expérience reste sans suite et l'intégration d'Internet dans les pratiques scolaires apparaît encore très marginale. A l'école, l'apprentissage d'Internet repose surtout sur une initiation à la recherche raisonnée et sur la production de pages Web. L'accès au réseau, très contrôlé, favorise rarement la découverte autonome et l'appropriation réelle de l'outil. Il en résulte finalement très peu de transferts entre l'usage scolaire et l'usage domestique. La présence à la maison d'une connexion à Internet joue un rôle fondamental dans l'appropriation de l'outil et le développement de la pratique* » (Bevort ; Bréda 2006) ; telle que la recherche la questionne quand elle interroge ces éventuels apprentissages développés hors cadre scolaire et de leur transfert possible dans la sphère pédagogique (Giannoula Baron 2002⁵⁵ ; Fluckiger 2007⁵⁶)... Or, l'intérêt de poser cette question entre compétence et appropriation se présente à nos yeux tout particulièrement pour ce qui est de la « maîtrise de l'information » ou « compétence informationnelle », en ce qu'elle renvoie à l'appétence individuelle face au monde et au savoir, à l'utilisation des techniques de mémoire essentielles, non utilitaires, mais lieux de pouvoir. Intégrée de façon large à la « *compétence numérique* »⁵⁷ par les instances décisionnaires, elle est considérée comme vitale⁵⁸ tout en étant que très peu institutionnalisée en tant que telle et le plus souvent envisagée dans les textes du côté de la pratique individuelle et principalement domestique. Les frontières symboliques se brouillent en effet un peu plus quand le cadre le plus formel intègre l'informel, Gilles Brougère et Hélène Bézille parlant à ce titre de « (...) *la mutation de l'école en communauté d'apprenants, ce qui revient à intégrer l'informel au scolaire* » (Brougère Bézille 2007⁵⁹). Nous reconnaissons ce phénomène en

⁵⁵ GIANNOULA, Efthalia ; BARON, Georges-Louis. Pratiques familiales de l'informatique versus pratiques scolaires. Représentations de l'informatique chez les élèves d'une classe de CM2. *Sciences et techniques éducatives*, Volume 9 n° 3-4, Association des Technologies de l'Information pour l'Éducation et la Formation (ATIEF), 2002

⁵⁶ FLUCKIGER, Cédric. *L'appropriation des tic par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse en sciences de l'éducation. Cachan : Ecole normale supérieure, octobre 2007 http://www.stef.ens-cachan.fr/docs/fluckiger_these_2007.pdf

⁵⁷ « *La compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC: l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration* ». Commission européenne Direction générale « Éducation et culture ». Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : Un Cadre de Référence Européen. Bruxelles : Communautés européennes, 2007 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf

⁵⁸ « *Dans l'environnement complexe du monde actuel, les participants ont affirmé que la maîtrise de l'information n'est pas seulement indispensable : c'est un droit humain fondamental pour promouvoir l'intégration sociale de toutes les nations* ». UNESCO ; Fédération internationale des associations de bibliothécaires et des bibliothèques (IFLA) ; National Forum on Information Literacy (NFIL). *La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie* : Colloque international sur la maîtrise de l'information et la formation tout au long de la vie. Alexandrie, 6-9 novembre 2005

⁵⁹ BROUGERE, Gilles ; BEZILLE, Hélène Bézille. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n°158, janvier-mars 2007

France dans la mise en œuvre du *Socle commun de connaissances et de compétences* déjà évoqué : « *Valoriser toutes les compétences du jeune : Ses compétences acquises dans le cadre scolaire, ses compétences acquises dans le cadre extrascolaire (dans le cadre associatif, familial, etc.). [...] « Aptitudes développées dans le cadre familial »* (MEN 2009⁶⁰) ; « *Le passeport orientation formation, ouvert par chaque élève dès la classe de 5ème, l'accompagne jusqu'aux classes terminales. Il permet à l'élève d'y mentionner les activités réalisées au titre de l'enseignement civique, social, sportif ou associatif que ce soit dans le cadre scolaire ou celui de la vie de la cité ou de sa famille, de regrouper les diplômes, titres, certifications et attestations acquises dans le cadre scolaire, voire extrascolaire, et les découvertes et réflexions personnelles identifiées aux différents niveaux d'enseignement* » (MEN 2010⁶¹). Le *Brevet informatique et internet* est également révélateur de cette inscription de l'apprentissage dans l'expérience, les compétences y étant validées en actes, quelque soit le cadre disciplinaire dans lequel elles s'exercent. Dans la perspective des attentes politiques et économiques de la société contemporaine et des instances qui l'établissement comme « *société de l'information* », « *société des savoirs* »... (Unesco et PIPT⁶², ONU et SMSI⁶³), la « *maîtrise de l'information* » au principe de l'autonomie individuelle est une compétence centrale parmi des compétences clés⁶⁴. Nous retrouvons ici la perspective politique, abordée en introduction, intégrant au sein de parcours individuels de formation les apprentissages informels et non formels réalisés par les personnes, de manière appuyée par le développement des applications connectées : « *Le numérique favorise le prolongement de la classe hors temps scolaire, la continuité des savoirs, de la pédagogie, des supports et des techniques. Les temps « avant classe » et « après classe » sont enrichis et la présence de l'école dans les foyers augmentée* » (Fourgous 2009⁶⁵).

La notion de compétence trouve aujourd'hui des applications profondes dans le champ éducatif. Dans le domaine de la recherche d'information et dans la réflexion, professionnelle et pédagogique sur la maîtrise possible de cette information et de ses dispositifs, il est également question de « *compétence informationnelle* » ou de « *maîtrise de l'information* ». S'inscrivant là encore dans le cadre des « *sociétés de l'information* » ou « *sociétés du savoir* », la vision bibliothéconomique de

⁶⁰ MEN DGESCO Expérimentation d'un livret de compétences en application de l'article 11 de la loi n° 2009-1437 du 24-11-2009 relative à l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie, circulaire n° 2009-192 du 28-12-2009

http://ww2.ac-poitiers.fr/competences/IMG/pdf/guide-livret-experimental_2010_3.pdf

⁶¹ MEN DGESCO. *Le livret personnel de compétences : repères pour sa mise en œuvre au collège*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 26 mai 2010

http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/97/5/ReperesLivretcompetences_145975.pdf

⁶² http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=1627&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁶³ <http://www.itu.int/wsis/index-fr.html>

⁶⁴ Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18-12-2006. Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Compétence numérique : 4ème compétence clé du cadre de référence européen

⁶⁵ *Réussir l'école numérique : Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique*. Assemblée Nationale, 2009

http://www.tagaro.fr/ecole_numerique/images/Rapport_mission_fourgous.swf

l'Information competency ou *Information literacy* est la plus couramment reprise et fondée sur la définition qu'a pu en donner l'*American Library Association* (ALA) : « La culture ou la maîtrise de l'information (*information literacy*) pourrait être définie comme étant un ensemble d'habiletés permettant d'identifier quelle information est nécessaire, ainsi que de localiser, d'évaluer et d'utiliser l'information trouvée dans une démarche de résolution de problème aboutissant à une communication de l'information retenue et traitée. Cet ensemble peut aussi se présenter comme une série de compétences qui permettent à l'individu de survivre et d'avoir du succès dans la société de l'information. [...] C'est l'une des cinq habiletés essentielles pour pouvoir intégrer le marché du travail dans l'avenir » (ALA 1989⁶⁶). Dans une perspective opérationnelle et d'intégration sociale, nous y retrouvons le terme d'« habiletés » (*skill*), marqueur de la réflexion émergeant en Amérique du nord dans les années 80 sur cette thématique (Bernhard 1998⁶⁷). Ce terme côtoie donc l'appellation aujourd'hui largement admise de « compétence » informationnelle, or suivant toujours cette définition, « être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, de l'évaluer et de l'exploiter » (ALA 1989). La Proclamation d'Alexandrie, adoptée en novembre 2005 par le Colloque de Haut-Niveau sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie, inscrit cette maîtrise de l'information « au coeur de la formation tout au long de la vie. Elle permet aux gens, dans tous les chemins de la vie, de chercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour des objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducationnels. C'est un droit humain de base dans un monde numérique qui apporte l'intégration de tous les peuples »⁶⁸. A partir de cette déclaration, des textes définissent certaines normes de mise en œuvre de cette maîtrise : citons les onze étapes retenues pour décrire le cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information par le rapport Horton (Woody-Horton 2008⁶⁹) ou les sept normes déclinées par les auteurs du PDCI (*Programme de développement des compétences informationnelles* - Université du Québec, 2008⁷⁰). Mais il nous paraît à ce stade essentiel aussi d'observer de plus près sa mise en œuvre au sein de l'institution scolaire.

• La « compétence informationnelle » scolaire

« L'expression « Compétences informationnelles » désigne en fait l'ensemble des compétences permettant à une

⁶⁶ AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. *Presidential Committee on Information Literacy : Final Report*. Chicago. American Library Association, 1989

⁶⁷ BERNHARD, Paulette. Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société du savoir ». *Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation*, Volume XXVI Numéro 1, automne-hiver 1998

⁶⁸ UNESCO ; Fédération internationale des associations de bibliothécaires et des bibliothèques (IFLA) ; National Forum on Information Literacy (NFIL). *La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie* : Colloque international sur la maîtrise de l'information et la formation tout au long de la vie. Alexandrie, 6-9 novembre 2005

⁶⁹ WOODY-HORTON, Forest. *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : Unesco, 2008.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>

⁷⁰ https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1112&owa_no_fiche=4

personne d'évoluer dans la société du savoir et d'utiliser l'information de façon critique en vue de répondre à un besoin, qu'il s'agisse de résoudre un problème, de prendre une décision, de développer ses connaissances, de créer un document, une oeuvre ou un produit ou, plus simplement, de poursuivre sa formation » (Université de Montréal. Direction des bibliothèques 2005⁷¹) : comme en témoigne la terminologie ici usitée, la « compétence informationnelle » renvoie à la vie sociale et au cadre opératoire et finalisé d'une prise de décision. De même, dans le *Socle commun*⁷² et le B2I, intégrée à la compétence numérique, la maîtrise de l'information est présentée comme une compétence résolument sociale. Du point de vue de l'institution scolaire en France, il n'existe pas à proprement parler de programme qui déclinerait contenus et objectifs d'apprentissages informationnels et documentaires en tant que tels. Suivant le postulat de la transversalité inhérente aux compétences infodocumentaires, les apprentissages documentaires et informationnels sont essentiellement lisibles au travers des programmes disciplinaires et des activités documentaires qu'ils occasionnent (MENSR 2006⁷³, Durpaire 2010⁷⁴).

La rédaction de référentiels de compétences en information documentation remonte pourtant à la fin des années 70 et aux réflexions engagées à partir des expériences de travail autonome. Dans cette perspective est apparue la nécessité centrale d'acquérir la capacité à se documenter et à évaluer cette aptitude. Des référentiels de compétences spécifiques sont alors élaborés, au premier rang desquels celui rédigé par l'association professionnelle des enseignants documentalistes de l'éducation nationale en France, la FADBEN. Publié dans la revue *Médiadoc* en décembre 1997, adossé aux écrits de Carol. C.Kuhlthau et au modèle de l'« *Information Search process* » développé par cet auteur, les compétences info documentaires y apparaissent déclinées

⁷¹ UNIVERSITÉ DE MONTREAL. DIRECTION DES BIBLIOTHEQUES. Apprivoiser l'information pour réussir. Lyon : FORMIST, juin 2005 (Rapports ministériels) http://www.bib.umontreal.ca/db/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf

⁷² « Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société (...) »

« La culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux ».

MENSR. Direction générale de l'enseignement scolaire. Le Socle commun des connaissances et des compétences : décret du 11 juillet 2006. Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Novembre 2006 <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

⁷³ « Les connaissances et les capacités exigibles pour le B2i collège (Brevet informatique et internet) correspondent au niveau requis pour le socle commun. Elles sont acquises dans le cadre d'activités relevant des différents champs disciplinaires » MENSR. Direction générale de l'enseignement scolaire. Le Socle commun des connaissances et des compétences : décret du 11 juillet 2006. Novembre 2006 <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

« L'acquisition des connaissances et compétences des référentiels du Brevet informatique et internet, à quelque niveau que ce soit du cursus scolaire, ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique, mais s'effectue de manière continue et progressive dans le cadre des pratiques pédagogiques et apprentissages relatifs aux divers champs pédagogiques de l'école et aux diverses disciplines au collège et au lycée »

MENSR. Règlement d'usage de la marque B2i, 03/04/2008 <http://www.educnet.education.fr/formation/certifications/b2i/b2i-marque>

⁷⁴ DURPAIRE, Jean-Louis (dir.). *Culture de l'information et disciplines d'enseignement*. 2è éd. CRDP Midi-Pyrénées, 2010

suivant l'ordre d'une démarche en sept étapes, nuancées suivant des compétences plus fines se référant elles-mêmes à des savoirs de référence et engageant des savoir-faire méthodologiques. Ce référentiel s'inscrit en outre dans le contexte précis de la production finale que l'élève doit remettre à l'enseignant prescripteur à l'issue de la recherche effectuée (FADBEN 1997⁷⁵). Remettant en partie en cause l'efficacité des référentiels à identifier clairement les savoirs info documentaires sur lesquels reposent ces étapes et à les évaluer, des travaux marquent une nouvelle phase dans la réflexion professionnelle autour de la visibilité des apprentissages info documentaires à l'école (Duplessis 2006⁷⁶). Nous notons que l'objectif ici annoncé, outre celui de la didactisation non encore effectuée des savoirs référents en information documentation, vise précisément leur formalisation : *« Pour bien faire, un référentiel en info-documentation devrait pouvoir considérer la compétence dans sa dimension spécifique et non plus transversale, en même temps qu'il fournirait des contenus d'enseignement solides et répondrait aux aspirations identitaires des enseignants documentalistes. (...) Les notions et les concepts relatifs à cette éducation sont plus que jamais accessibles, au prix d'un travail de la raison critique, parce que quotidiennement convoqués par l'actualité et par les médias pour présenter des faits, construire des événements et valoriser des discours. Ils se réfèrent d'une part à des savoirs savants issus des sciences de l'information et de la communication, et d'autre part à des pratiques sociales de référence, aujourd'hui aisément identifiables (projets personnels ou disciplinaires, projets d'orientation, banalisation de l'utilisation d'Internet). C'est à la condition expresse de pouvoir réunir ces deux références, savoirs savants et pratiques sociales, qu'un travail de didactisation, i.e. de transformation des contenus de référence en contenus à enseigner, peut et doit être mené dans le but de fournir un socle conceptuel aux pratiques documentaires actuelles »* (Duplessis 2005⁷⁷). Cette approche autorise le renouvellement de la réflexion quant aux aspects fortement procéduraux des référentiels calqués sur l'interaction avec des dispositifs bibliothéconomiques organisés. Parallèlement à ces réflexions d'ordre professionnel, nous pouvons noter l'une des dernières initiatives institutionnelles en date en matière de maîtrise de l'information représentée par la rédaction de la synthèse *Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information* (Durpaire Lamouroux 2010⁷⁸). Elle propose l'ancrage de parcours de formation

⁷⁵ FADBEN. Référentiel : compétences en information-documentation. *Médiadoc*, décembre 1997
<http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/REFERENTIEL-COMPETENCES-1997-2.pdf>

⁷⁶ DUPLESSIS, Pascal. *Apports épistémologiques à la didactique de l'information-documentation : des outils pour identifier, référer et structurer le domaine conceptuel*. Master 2 Recherche : « Sciences de l'éducation et didactiques », option Sciences de l'éducation. Université de Nantes, 2006. http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/93/75/PDF/Duplessis_2006_Apports_epistemologiques_a_la_didactique_de_l'Information-documentation.pdf

⁷⁷ DUPLESSIS, Pascal. L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Education nationale. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2005, vol.42, n°3

⁷⁸ DURPAIRE, Jean-Louis ; LAMOUREUX, Mireille (coord.). *Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information*. Ministère de l'éducation nationale, Direction générale de l'Enseignement scolaire, octobre 2010 (Ressources pour la formation) http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf

individuels répartis sur dix domaines, relatifs à dix capacités et dix attitudes, toutes inscrites dans le *Socle commun de connaissances et de compétences*. Il ne s'agit cependant pas là d'instructions officielles à la mise en œuvre d'un programme et nous y retrouvons la nécessité première d'une coopération interdisciplinaire comme levier de mise en œuvre de compétences entre autres info documentaires : « *Proposer un parcours de formation vise à renouveler les contenus des actions pédagogiques réalisées dans ce domaine dans les établissements scolaires de façon à ce qu'elles répondent mieux aux attendus du socle commun de connaissances et de compétences ainsi qu'aux programmes des diverses disciplines. La place accordée à la culture de l'information est désormais largement intégrée aux diverses disciplines tout en constituant un élément clé de l'interdisciplinarité si nécessaire pour traiter de multiples sujets : éducation à la santé, éducation au développement durable...* » (Blanquer 2010⁷⁹).

Si la réflexion scientifique ainsi que les enquêtes générales sur le sujet « jeunes et internet » nous autorisent à parler de pratiques informationnelles ordinaires du *Web* et à les qualifier d'informelles, nous ne trouvons donc pourtant pas en face de formalité fortement appuyée. Définies comme nécessaires à l'intégration citoyenne, civique et sociale de la personne, essentielles au « *métier* » de l'élève, mais ne faisant pas l'objet d'un enseignement spécifique et dédié, intégrées dans un corpus de capacités majoritairement manipulatoires (primauté des verbes d'action dans les items du B2I par exemple⁸⁰) les compétences informationnelles qui précisent la maîtrise de l'information demeurent pour le moins considérées comme allant de soi et et leurs réels enjeux, au-delà du « service rendu » à la discipline, finalement tacites. Si nous rapprochons ce traitement institutionnel de la relation mise en lumière au chapitre 1 entre activités informationnelles et rapport au savoir, capacité d'engagement et de projection personnelle, il nous semble possible de le rapprocher en partie de ce qui a été désigné comme *curriculum* caché ou implicite tel que défini par Philippe Perrenoud : « *Le curriculum caché, c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement* » (Perrenoud 1993⁸¹). Et puisqu'il est question de « *métier* » (de l'élève), nous notons que ces éléments de réflexion ne sont pas absents non plus du monde professionnel. Brigitte Guyot parlant de l'activité informationnelle écrit : « *Cette activité prend place dans le cadre général de l'activité, plus ou moins fortement contraint par des objectifs et des échéances, tout en entrant dans la catégorie des activités secondaires, non évaluées en elles-mêmes alors qu'elles sont absolument nécessaires pour agir. Elle fait partie de cette part d'autonomie de*

⁷⁹ BLANQUER, Jean-Michel. Le mot du Directeur général de l'Enseignement scolaire. In DURPAIRE, Jean-Louis ; LAMOUREUX, Mireille (coord.). *Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information*. Ministère de l'éducation nationale, Direction générale de l'Enseignement scolaire, octobre 2010 (Ressources pour la formation)

http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf

⁸⁰ <http://www.b2i.education.fr/>

⁸¹ PERRENOUD, Philippe. Curriculum : le formel, le réel, le caché. In HOUSSAYE, Jean. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993

l'acteur (Terssac 1995, 1998), dans laquelle l'individu fait preuve de compétences, d'initiatives pour organiser son travail à sa manière, à l'intérieur d'une poursuite d'objectifs qui lui sont, ou qu'il s'est fixés » (Guyot 2002⁸²). Dans son rapport de recherche *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*, Christine Dioni relève elle aussi l'implicite des apprentissages informationnels effectués autant par les élèves que par leurs enseignants d'ailleurs (Dioni 2008⁸³). Ce constat est également exprimé par les travaux qui tentent de cerner le degré d'acculturation numérique réel des jeunes : « *Les enjeux sociétaux et politiques de l'exclusion numérique parmi les jeunes sont d'autant plus importants que les établissements d'enseignement et de formation professionnelle, les institutions du marché du travail, les administrations, les employeurs attendent **implicitement** de tous les jeunes un comportement conforme aux stéréotypes de la "génération internet"* » (Brotcorne et al. 2009⁸⁴) (nous soulignons). Si la notion d'appropriation s'envisage au niveau d'un groupe social défini, elle offre la possibilité à la singularité individuelle de s'affirmer au détour du « ludique » et des « manières de faire » comme petits arrangements avec la technique. Dans sa thèse consacrée au *Brevet informatique et internet* et faisant écho à la formule d'« *usager sur mesure* » (Jouet 1993⁸⁵), Bruno Devauchelle distingue « *l'usager réel* » de l'« *usager idéal* » imaginé par les programmations institutionnelles (Devauchelle 2004⁸⁶). La notion de compétence, que nous avons déjà rapprochée de celle d'appropriation, demande à être mise en relation avec un dernier champ qui lui est connexe qui est celui de l'« expertise » décrite par les sciences cognitives et sciences de l'information.

• L'expertise du « *paradigme usager* »

Afin d'embrasser au mieux les enjeux informationnels que recoupe cette distinction entre formel et informel, il nous semble important, en effet, de remonter le cours de la réflexion jusqu'aux racines de ce paradigme orienté usager qui, dans les années 80, a vu s'élargir aux besoins réels de l'usager et à son environnement social le cadre de réflexion sur les systèmes d'information et de communication (Chaudiron 2002⁸⁷). C'est dans cette conjoncture que ce sont manifestées les

⁸² GUYOT, Brigitte. Une activité de travail méconnue : l'activité d'information. In *Penser les usages* Actes du 4^{ème} Colloque International sur les Usages et Services des Télécommunications, ICUST e-usages, Paris 2002

⁸³ DIONI, Christine. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Paris : INRP, 2008 <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563/fr/>

⁸⁴ BROTCORNE, Péline ; MERTENS, Luc ; VALENDUC, Gérard. *Les jeunes off-line et la fracture numérique : Les risques d'inégalités dans la génération des "natifs numériques"*. Bruxelles : Service public de programmation Intégration sociale ; POD Maatschappelijke integratie, septembre 2009 <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Jeunes-fracture-num%E9rique.pdf>

⁸⁵ JOUET, Josiane. Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, n°60, 1993

⁸⁶ DEVAUCHELLE, Bruno. *Le Brevet Informatique et Internet (B2i) : d'un geste institutionnel aux réalités pédagogiques*. Thèse de doctorat Sciences de l'éducation, Université Paris 8, 2004

⁸⁷ CHAUDIRON Stéphane ; IHADJADENE Majid. Quelle place pour l'usager dans l'évaluation des SRI ? In COUZINET, Viviane ; REGIMBEAU (dir). *Recherches récentes en sciences de l'information : Convergences et dynamiques*, actes

initiatives de référentiels évoquées plus haut. La réflexion s'est en effet alors portée sur la façon dont les personnes interagissent avec les outils à leur disposition, tout d'abord afin d'améliorer ces outils, puis de plus en plus pour décrire en soi et en tant que tels les comportements des usagers. Aujourd'hui il s'agit d'essayer de comprendre finalement comment fonctionnent ces outils inséparables de l'interaction avec leurs usagers (Cardon 2005⁸⁸). Il ne s'agit alors, à notre sens, non plus seulement d'adapter le dispositif au comportement de ses usagers, mais de partir de ce comportement même pour concevoir de nouveaux dispositifs ou faire évoluer les dispositifs existants. Il est possible de très clairement percevoir ce phénomène dans les entreprises sophistiquées de profilage des internautes par les sociétés détentrices de services de recherche comme *Google*, et son service « *Google plus* »⁸⁹ par exemple. Or, dans la perspective de cette approche orientée usager, ce sont d'abord les usages des professionnels de l'information ou de la documentation, de ceux qui étaient en tant que médiateurs traditionnels premièrement destinés à l'usage de systèmes organisés, puis les comportements des usagers des bibliothèques, des étudiants et des professionnels tout court, qui ont été observés. Ensuite les usagers ordinaires dont les jeunes, en partie du fait de l'explosion des usages quotidiens, ont capté l'attention des chercheurs. S'instaure alors comme cadre de pensée la comparaison entre des « *experts* », dont la professionnalisation fixe les critères de la performance, et des « *novices* » dont on va tenter de décrire et de comprendre les démarches, souvent afin de tenter de les redresser. Les jeunes apparaissent ici doublement profanes, qui ne sont le plus souvent ni experts du domaine dans lequel ils sont amenés à rechercher de l'information, ni experts des systèmes ou de l'activité de recherche d'information (Boubée 2007⁹⁰ ; Boubée Tricot 2010⁹¹). Paradoxalement, dans la situation scolaire et de prescription de tâches de recherche, qui est celle de leur observation scientifique la plus courante, leurs comportements s'inscrivent bien dans une mesure de

du colloque MICSLERASS, 21-22 mars 2002, Toulouse. Paris : ADBS Éditions, 2002 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/33/19/93/PDF/ColloqueMICS-2002.PDF>

⁸⁸ « En effet, certaines des ruptures les plus significatives dans les comportements de communication (le logiciel libre, les outils coopératifs de publication, le wifi, le P2P, les blogs, etc.) n'ont pas été initiées « par le haut », par un plan de développement industriel accompagnant la mise à disposition d'une technologie nouvelle issue des laboratoires de recherche, mais ont pris forme « par le bas », au terme d'un processus coopératif réunissant de façon bénévole des réseaux d'usagers. « (...) l'utilisateur n'est pas simplement "rusé" ou "braconnier", comme dans la figure du détournement inattendu des outils techniques que la sociologie des usages a popularisé, mais il s'engage un peu plus loin, en participant directement à la confection d'innovations à partir des technologies et des services à sa disposition ».

CARDON Dominique. Innovation par l'usage. In AMBROSI, Alain ; PIMIENTA, Daniel ; PEUGEOT, Valérie (dir.), *Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information*. C&F Éditions, 2005 <http://vecam.org/article588.html>

⁸⁹ <https://plus.google.com/up/start/?et=sw&type=st>

⁹⁰ BOUBÉE, Nicole. *Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. Université de Toulouse : Thèse de Doctorat, Sciences de l'information et de la communication, décembre 2007.

⁹¹ BOUBÉE, Nicole ; TRICOT, André. *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010 (Papiers)

performance, à la fois documentaire et disciplinaire (Gross 2001⁹²).

Suivant donc les principes de ce paradigme usager, l'expertise informationnelle se répartit sur trois degrés d'activité (Marchionini 1995⁹³) : l'expertise du domaine correspond à la connaissance plus ou moins solide qu'a l'utilisateur du domaine concerné par la recherche d'information. L'expertise des systèmes renvoie à la maîtrise qu'il peut avoir des interfaces et dispositifs plus moins complexes qui lui permettent d'effectuer cette recherche. Nous notons que la distribution de ces différents domaines fait débat, le poids de la connaissance du domaine de recherche et celui de la maîtrise des procédures de recherche d'information pouvant s'avérer parfois équivalents (Ihadjadene Martins⁹⁴). Enfin, la plus difficile à cerner : l'expertise informationnelle qui repose sur des savoirs théoriques qui sous tendent la pratique mais qu'une assiduité même importante ne saurait solliciter : « *Les experts peuvent utiliser des connaissances « profondes », à la différence des connaissances « de surface » utilisées par les novices ; les premiers peuvent mettre en œuvre différents niveaux de représentation. (...) Il faut souligner qu'une évolution « majorante », où les compétences se développent n'est pas assurée : la répétition des mêmes situations routinières ne peut pas développer la compétence, au contraire ; Yates (2001) parle même de « experienced incompetence »* » (Rogalski Marquié 2004⁹⁵). Ainsi, de nombreuses études dans le champ de l'ergonomie, de la psychologie cognitive et de la *Library and information science* ont tenté de cerner les caractéristiques propres à l'expertise informationnelle des professionnels de l'information et de la documentation (Fields et al 2005⁹⁶). Dans une synthèse récente, Nicole Boubée et André Tricot nous permettent de relever ces principaux éléments comme étant : la reformulation successive des requêtes, l'interaction avec les résultats obtenus, le travail de précision des mots clés et la recherche des termes qui semblent être les plus efficaces, la capacité primordiale à organiser l'activité en vue d'un but clair, à planifier et à anticiper, et donc, pourrions-nous rajouter, sa qualification possible de stratégie (Boubée Tricot 2010⁹⁷). Mais nous ne saurions être un tant soit peu exhaustive sans préciser que cette expertise informationnelle telle qu'elle découle des modélisations scientifiques de l'activité complexe de recherche d'information renvoie elle-même à des compétences de différentes natures. En effet, si les

⁹² "One example of the imposed query is the school assignment. It is easy to conceptualize the teacher as impose and the student as the agent, asked to respond to a question he or she did not think up, but is responsible for. This also happens in the working world"

GROSS, Melissa. Imposed information seeking in public libraries and school library media centres: a common behaviour?. *Information Research*, vol.6, n°2, 2001 <http://InformationR.net/ir/6-2/paper100.html>

⁹³ MARCHIONINI, Gary. *Information seeking in electronic environments*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995

⁹⁴ IHADJADENE, Madjid ; MARTINS, Daniel. Experts dans le domaine, experts en Internet. Les effets sur la recherche d'information. *Hermès*, n°39, 2004 <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/9031>

⁹⁵ ROGALSKI, Jeanine ; MARQUIÉ, Jean-Claude. Évolution des compétences et des performances. In HOC Jean-Michel ; DARSES, Françoise (dir.). *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Paris: PUF, 2004 (Le travail humain)

⁹⁶ FIELDS, Bob; KEITH, Suzette; BLANDFORD, Ann (dir). Designing for expert information finding strategies. In FINCHER, Sally et al. *People and Computer XVIII : design for life. Proceedings of HCI 2004*. London : Springer, 2005

⁹⁷ BOUBÉE, Nicole ; TRICOT, André. *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010 (Papiers)

compétences manipulatoires touchent à l'utilisation des moyens techniques d'information et de communication, observables par les comportements qu'elles mettent en oeuvre et qui régissent l'interaction de l'utilisateur avec la machine, la recherche d'information fait également référence à des savoirs conceptuels identifiables qui formalisent et donnent un sens aux activités manipulatoires de même qu'elle est inséparable de procédures intellectuelles de l'ordre de la lecture et de la métacognition. Relatives aux contenus auxquels elles donnent accès, les compétences informationnelles sont très fermement liées à des compétences de maîtrise des langages et de compréhension, qui intègrent tout l'éventail des niveaux de difficultés, jusqu'à la caractérisation des sources. Les compétences de lecture en jeu dans la recherche d'information dépassent ainsi le déchiffrement du code textuel. Car apprendre à lire n'implique pas automatiquement la compréhension et encore moins la mise en œuvre d'une distanciation critique sur ce qui est lu, sur l'acte de lire lui-même ou une exploration diversifiée et complexifiée de la littérature. Cet axe est indissociable de la capacité à prendre de la distance sur ce qui est lu et les cadres qui rendent possibles ce niveau d'expertise (le contexte de lecture et les marqueurs physiques, socio culturels du document y compris numérique). Ainsi, nous pouvons repérer des compétences de lecture fondamentales, d'ordre linéaire, de déchiffrement et de compréhension, et la réaffirmation de compétences actives, de nature documentaire et aléatoire, relatives à la lecture rapide, à la lecture d'écrémage... et autres stratégies de repérage de signes qui décideront d'un processus d'approfondissement, d'une lecture en détails des fragments cernés (Bélisle 2011⁹⁸).

Dans un environnement numérique et hypertextuel, les cognitiens insistent pour leur part sur la désorientation et l'effort qu'il faut fournir pour avoir présent à l'esprit le but de la recherche tout en effectuant la recherche et en explorant des documents : « *Employé pour désigner un phénomène spécifique aux nouveaux supports de l'information, le terme de désorientation désigne le sentiment de s'être perdu dans un document au cours de son exploration* » (Denecker 2002⁹⁹). Cette multiplicité des tâches sollicite durement la mémoire de travail, les capacités de manipulation de la machine (et les aléas techniques qui vont avec) et des compétences de lecture expertes (relatives non seulement au contenu mais à la structure du document). Malmené par une tâche trop lourde et un but mal formalisé, l'individu peut souffrir d'une « *surcharge cognitive* » et se focaliser vainement sur la micro tâche en cours. C'est cette représentation du but à atteindre, de la question à résoudre, qui va dès lors orienter le choix, la sélection et la validation des ressources. La recherche d'information repose ainsi sur des capacités métacognitives, qui permettent à l'individu de réguler voire de

⁹⁸ BELISLE, Claire (dir). *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011 (Papiers)

⁹⁹ DENECKER, Claire. *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2002

réajuster son activité en fonction du but qu'il s'est fixé, et d'explicitier, ou non, ce qu'il est en train de faire. Ces qualités méta cognitives trouvent un écho dans le champ de l'étude des situations de travail : « *Dans la réalisation d'une tâche professionnelle, le rôle des activités préparatoires (en amont de l'action) et l'organisation de l'activité dans le temps a été souligné comme ce qui peut démarquer les professionnels entre eux. (...) La qualité de la régulation concerne aussi l'utilisation des résultats de l'action pour développer les connaissances. Les professionnels efficaces utilisent la réalisation de la tâche pour apprendre, recherchent des feedbacks pour identifier les connaissances à acquérir. Ils ont en plus de leur activité productive – orientée vers les effets sur les objets de la tâche – une activité constructive orientée vers eux-mêmes (Samurçay Rabardel 2004) » (Rogalski Marquié 2004¹⁰⁰). Dans le cas d'une prescription scolaire, cette aptitude à dépasser la tâche qui vise simplement à rendre « quelque chose » au professeur, influe directement sur les capacités de lecture et de validation. Si elle n'est pas corrélative à l'apparition des outils de recherche informatisés, elle s'avère à notre sens constitutive du **projet de recherche d'information en tant que tel de la personne**. Cette réinscription de l'expertise informationnelle dans le contexte d'une recherche imposée nous oblige ainsi à prendre en compte les réflexions quant à la place du besoin d'information dans la délimitation de cette expertise.*

« *Une des caractéristiques d'Internet, et des hypertextes, c'est qu'ils permettent de rechercher des informations alors que le but est très flou et ça c'est sans doute un des apports majeurs d'Internet : la possibilité d'interagir de façon très riche alors qu'on est incapable de formuler une requête digne de ce nom. Sur le plan cognitif, ça modifie profondément le type de compétences à mettre en oeuvre lorsque l'on recherche de l'information dans des documents » (Tricot 2006¹⁰¹) : la recherche d'information, a fortiori avec l'internet, n'obéit jamais à un circuit linéaire au cours duquel se dérouleraient des étapes clairement successives. Tant du point de vue des outils et de la méthode employés que du contenu espéré, nous sommes face à un fonctionnement circulaire de défrichage permanent du besoin à satisfaire et du but à atteindre. Le but même d'une recherche peut être la délimitation d'un besoin. L'utilisation d'un moteur de recherche pour satisfaire une demande d'information semble donc permettre à la fois de réaffirmer la nécessité d'un but à atteindre et donc d'un besoin formalisé, en même temps qu'elle contribue à déterminer ce besoin lui-même. Le besoin est établi alors comme un élément décisif du processus de recherche, point de départ d'un rapport situé à l'information en même temps que finalité de l'acte de recherche. Certaines réflexions centrées sur les étapes clés de la recherche*

¹⁰⁰ ROGALSKI, Jeanine ; MARQUIÉ, Jean-Claude. Évolution des compétences et des performances. In HOC Jean-Michel ; DARSE, Françoise (dir.). *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Paris: PUF, 2004 (Le travail humain)

¹⁰¹ TRICOT, André. L'utilisation d'Internet permet-elle de nouveaux apprentissages documentaires ? In Rectorat de l'académie d'Amiens - CRDP de l'académie d'Amiens. *Politique documentaire des EPLE et ressources numériques (actes)*. Amiens : novembre 2006 <http://www.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=570>

d'information accordent ainsi à la capacité de mise en œuvre du besoin d'information le statut même de compétence : « *Être compétent dans l'usage de l'information signifie **que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information** et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter* » (ALA 1989¹⁰²) (nous soulignons). Si le problème reste posé quant au processus psychologique de l'émergence d'un tel besoin et de sa prise de conscience par l'individu (Tricot 2004¹⁰³), nous pensons qu'il est sans doute possible de définir comme compétence la capacité à *formaliser* un but d'information et ses évolutions. Celle-ci apparaît d'autant plus décisive que le besoin lui-même peut être extérieur aux préoccupations du chercheur comme c'est la majorité du temps le cas dans le cadre des travaux scolaires. Qu'ils soient effectués sur le temps scolaire ou comme devoirs à la maison, la demande provient souvent de l'enseignant et non pas de l'élève qui doit s'adapter à une commande disciplinaire et à une forme de communication (exposé, dossier, ...). Se surajoute ici la difficulté à, non seulement combler de façon pertinente la demande d'information, mais à comprendre la commande et à en dénicher le sens. Quel que soit le chemin emprunté pour satisfaire un besoin d'information, des compétences sont mobilisées qui déterminent l'efficacité de la recherche par rapport à ce besoin et son efficacité par rapport au but à atteindre. Besoin et but sont donc distincts, le but pouvant être extérieur au besoin. Le besoin peut être d'ordre affectif, sentimental, voire irrationnel, il est toujours indissociable de l'individu qui le porte. Le but relève d'une stratégie plus ou moins élaborée, qui tend à réunir des moyens et des contenus. L'expression du besoin dans la formulation d'un but peut ainsi constituer une compétence documentaire essentielle, contribuant au redoublement des exigences intellectuelles sollicitées par la recherche d'information avec l'internet et sur lesquelles nous allons revenir.

Pour conclure sur ce point, lorsque nous employons à dessein le terme de pratiques « informelles » pour désigner les pratiques ordinaires d'information des jeunes sur le *Web*, c'est afin de les différencier d'avec les activités encadrées par un enseignant et normalisées dans les textes officiels d'une part, d'avec les pratiques expertes, des professionnels de l'information-documentation-communication, dont les chercheurs du domaine, d'autre part. Le cadre scolaire auquel cette appellation renvoie premièrement est principalement constitué de ce modèle général de « bon usage » sur lequel notre point suivant nous permettra de revenir (3.3) et du cadre disciplinaire qui fournit le domaine de recherche : « *Le référentiel ne renvoie pas directement, comme le*

¹⁰² AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, traduction de P. Bernhard. Terminologie de base en sciences de l'information de l'EBSI. In *École de bibliothéconomie et des sciences de l'information*, 1989 <http://www.ebsi.umontreal.ca/termino/00000245.htm>

¹⁰³ La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? Publié en 2004 sur le site Docs pour Docs : <http://docsdocs.free.fr/spip.php?article70>

ferait un curriculum, à un enseignement programmé, mais à une activité concrète et ponctuelle, en l'occurrence une activité de recherche d'information. (...) Le référentiel est constitué d'objectifs prescrivant des comportements attendus lors de l'activité considérée » (Duplessis 2005¹⁰⁴). Cependant, la compétence informationnelle telle que nous venons de la parcourir ne saurait se réduire au seul déroulement de l'activité de recherche d'information « (...) mais englobe aussi les aptitudes à déchiffrer, comprendre, assimiler et restituer l'information, sans oublier les qualités métacognitives sollicitées pour progresser dans l'apprentissage de ces compétences » (Denecker 2002¹⁰⁵). Une recherche d'information, quelle que soit son ampleur, mobilise des compétences avérées, transférables à différentes situations de recherche et à différents outils, évaluables selon des critères de performance exprimables (Chevillotte 2005¹⁰⁶). Les compétences informationnelles se définissent par rapport au but qu'elles visent. L'activité de recherche d'information est en effet toujours soumise à autre chose qu'elle-même (une décision à prendre, un renseignement juridique à obtenir, un exposé à rendre, un élément de connaissance à vérifier...), les compétences à mettre en œuvre dépendant directement de ce but. Mais ce critère de performance n'épuise pas la finalité de la recherche car le but pragmatique d'une recherche d'information se distingue du *besoin* d'information et ne lui donne pas forcément son sens. La culture de l'information que nous invoquons ici et dans laquelle se rejoignent et se dépassent « *compétence* » et « *appropriation* », ce n'est pas seulement rechercher plus ou moins correctement une information mais c'est engager, au-delà du scolaire ou de l'expertise, un rapport au savoir et au monde.

3.3 Une expertise informationnelle augmentée

Ce détour par le paradigme usager nous fait entrer de plain pied dans la distinction entre « *experts* » et « *novices* », selon donc le degré de compétence de ces usagers, sur laquelle il s'est établi. Cette perspective scientifique se retrouve à l'école, qui est ce cadre formel qui détermine justement l'informalité des pratiques informationnelles ordinaires. En effet, il y a une dimension formatrice et d'évaluation propre au contexte scolaire, qui n'existe pas en tant que telle dans le contexte professionnel par exemple (même si de la réussite de l'activité dépend en partie la survie

¹⁰⁴ DUPLESSIS, Pascal. L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale. *Documentaliste Sciences de l'information*, vol.42, n°3, juin 2005

¹⁰⁵ DENECKER, Claire. *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2002

¹⁰⁶ « Les compétences informationnelles sont nécessaires pour rechercher tout type d'information (...). Enfin, et cela est essentiel, tout le monde doit arriver à transposer les compétences informationnelles acquises d'une situation à une autre »

CHEVILLOTTE, Sylvie. Bibliothèques et *Information Literacy* : un état de l'art. *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 50, n°2, 2005

<http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2005/02/document.xsp?id=bbf-2005-02-0042-007/2005/02/fam-dossier/dossier&statutMaitre=non&statutFils=non>

professionnelle de l'acteur). A l'école il y a non seulement un but de recherche d'information imposé par l'enseignant à l'élève, mais, de plus, son comportement en tant que tel peut être évalué. Le modèle de référence est cet usage « raisonné », c'est-à-dire conscient de ses actions et de ses choix, distancié et respectueux de la légalité (B2I¹⁰⁷). Il renvoie à l'argumentaire premier de la mise en œuvre d'un dispositif institutionnel de certification relatif à la « fracture numérique »¹⁰⁸ et au développement d'usages que l'on pourrait dire sauvages, c'est-à-dire en dehors de l'école. « *La culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. Il s'agit de l'informatique, du multimedia et de l'internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux. Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'école. Il appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon **réfléchie** et **plus efficace*** »¹⁰⁹ (nous soulignons) : par la déclinaison de cette quatrième compétence, le *Socle Commun* français prône en effet un usage critique et raisonné des techniques numériques, c'est-à-dire différent des pratiques spontanées qui se trouvent désignées en tant que telles comme peu efficaces et irréfléchies. Ces « bons usages » documentaires nous apparaissent afficher une « moralisation » des comportements plutôt que des objectifs d'apprentissages précis. Ils imprègnent à ce titre fortement les représentations institutionnelles et enseignantes : prenons pour exemples symptomatiques les multiples contributions au débat quant à la légitimité pédagogique du recours à l'utilisation de l'encyclopédie libre et collaborative *Wikipédia*, ou quant à la dénonciation du « copier-coller » comme paresse intellectuelle ou plagiat. Mais l'écart se situe donc bien là entre ce qui se fait et ce qui doit être fait. Nous retrouvons l'exigence de « rendement » propre aux pratiques scolaires annoncée par Annette Béguin-Verbrugge. « *S'il y a écarts ou convergences entre pratiques formelles et pratiques informelles, il convient d'en prendre bonne mesure afin de mieux réguler l'action pédagogique sur le long terme (...) J'essaierai ensuite de mesurer en quoi négliger l'existence des pratiques informelles risque de nuire à l'efficacité pédagogique en matière de documentation et surtout aux objectifs d'éducation à la citoyenneté. Je m'efforcerai enfin de faire quelques propositions sur ce que pourrait être l'éducation aux médias dans l'enseignement* » (Béguin-Verbrugge 2006) : dans le champ éducatif et

¹⁰⁷ MENSUR. Direction générale de l'enseignement scolaire. *Le Socle commun des connaissances et des compétences : décret du 11 juillet 2006. Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire*. Novembre 2006 <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

¹⁰⁸ Ainsi Bruno Devauchelle peut-il ainsi citer le discours du ministre peu de temps avant la publication officielle du texte définitif en novembre 2000 : « *La société de l'information a connu en France un essor considérable ces trois dernières années. Tous les Français n'y entrent cependant pas à la même vitesse. L'école doit garantir une initiation à l'informatique, à Internet et au multimédia, en particulier aux élèves qui n'ont pas d'ordinateur chez eux. Il s'agit d'un enjeu démocratique autant que pédagogique* » Conférence de presse de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur la réforme de l'enseignement primaire, notamment l'apprentissage des langues et de la lecture, l'éducation artistique et culturelle, Paris le 20 juin 2000. <http://discours.vie-publique.fr/notices/003001674.html> cité par (Devauchelle 2004).

¹⁰⁹ MENSUR. Direction générale de l'enseignement scolaire. *Le Socle commun des connaissances et des compétences : décret du 11 juillet 2006*. Novembre 2006 <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

appliquée aux pratiques, la distinction formel/informel donne à voir une visée opératoire. Face à cette émergence de nouveaux contextes sociaux et techniques, il semble que se renforce la nécessité d'une formalisation des savoirs et savoir faire infodocumentaires permettant ainsi une meilleure exploitation des usages informels et de l'expérience quotidienne du *Web*. Mais cette ambition pédagogique est elle-même bousculée par le développement des usages internautes. La quotidienneté des usages de l'internet par les jeunes, en grande partie informationnels, est corroborée par les statistiques récentes qui pointent la place de plus en plus importante accordée au Net jour après jour. L'expertise ici décrite comme en forte évolution tend à se renouveler précisément par les pratiques. Josiane Jouet a nommé « *technicisation du procès de communication* » (Jouet 1993¹¹⁰) une amplification de la médiation technique et des compétences procédurales impliquées. Ce renforcement de la manipulation se « *traduit par des incidences cognitives et l'élaboration de nouveaux modes de faire y compris dans les usages les plus profanes. La rationalité de la technique structure la pratique qui adopte en retour les valeurs de performativité de l'objet* » (Jouet 1993). « *Le terme usage apparu dès le XII^e siècle dans la langue française, désigne, depuis lors et encore aujourd'hui, une activité sociale, repérée pour sa fréquence, qui consiste à user de quelque chose, à s'en servir à une fin précise, à l'appliquer pour satisfaire un besoin* » nous apprennent Claire Belisle et ses collègues de l'INRP (Belisle et al. 2002¹¹¹). Or et suivant la formule de Françoise Massit-Folléa, « *l'usage ne fait pas l'utilisateur* » (Massit-Folléa 2002¹¹²) : ni la spécialisation, ni la fréquence d'une pratique ne génèrent automatiquement des connaissances chez l'utilisateur. Un usage régulier ou intense va permettre peut-être de déployer des compétences de nature instrumentale et asseoir une aisance dans la navigation qui ne se confondent jamais avec l'efficacité ou la pertinence de la recherche d'information en tant que telles (Tricot et al. 2000¹¹³ ; Fluckiger 2007). Mais, si la nécessité d'une formation explicite est à envisager, elle ne se réduit pas à l'enseignement d'une méthode. C'est donc, à notre sens, en premier lieu, l'expertise informationnelle, y compris des spécialistes, qui est à la recherche d'elle-même. Cela de façon comparable à la crise de l'écriture journalistique, cherchant actuellement ses repères et le moyen d'asseoir la spécificité irremplaçable de son point de vue car tout le monde n'est pas journaliste simplement parce qu'il dispose d'un compte *Twitter*

¹¹⁰ JOUET, Josiane. Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, n°60, 1993

¹¹¹ BELISLE, Claire et al. *Méthodes et outils pour l'observation et l'analyse des usages : Étudier les usages pédagogiques des technologies de l'information et de la communication : une pratique de recherche ou/et de légitimation ?* Edutice 2002 <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000014/fr/>

¹¹² MASSIT-FOLLEA, Françoise. . Usages des Technologies de l'Information et de la Communication : acquis et perspectives de la recherche. *Le Français dans le Monde*, n° spécial de janvier 2002

¹¹³ TRICOT, André ; DROT-DELANGE, Béatrice ; FOUCAULT, Béatrice ; EL BOUSSARGHINI, Rachid. Quels savoir-faire les utilisateurs réguliers du Web acquièrent-ils ? *Journal d'Intelligence Artificielle*, 14 (1/2), 2000 http://pagesperso-orange.fr/andre.tricot/Tricot-et-al_RIA.pdf

ou parce qu'il a un téléphone portable connecté qui enregistre et prend des photos (Tessier 2007¹¹⁴ ; Couve Kayser-Bril 2010¹¹⁵).

Les modèles cognitifs ayant évolué depuis la vision proposée par Guthrie¹¹⁶, le consensus est aujourd'hui entier autour des grandes étapes du processus de recherche : « *prise de conscience du besoin d'information, élaboration du but de recherche d'information, mise en oeuvre de l'activité de recherche d'information, lecture, compréhension et évaluation du résultat* » (Tricot 2006¹¹⁷). Ces paliers ici formalisés mais entremêlés dans la réalité, constituent autant de micro tâches, générant les compétences adéquates. Depuis la seconde moitié des années 90, cet intérêt pour l'identification des principales étapes de la recherche documentaire s'est donc à la fois précisé et transformé : l'attention portée à l'environnement documentaire, à la localisation..., se déplaçant progressivement vers les contenus (l'information, sa fabrication, son traitement...). Ce déplacement de la réflexion et des postures accompagne l'évolution technologique des outils de recherche et la numérisation croissante des corpus. L'expertise informationnelle transposée du paradigme usager, de même que les bons usages prônés par l'institution scolaire renvoient donc à une vision grandement méthodologique de l'activité informationnelle elle-même renouvelée par les usages de lecture et de production du Web : « *La plupart des enquêtes citées ci-dessus confrontent les pratiques observées à ce que les médiateurs (enseignants, formateurs, bibliothécaires) considèrent comme les "bonnes pratiques". En somme elles évaluent en mesurant l'écart à une norme. Comme le public visé est principalement celui des étudiants, cet écart peut facilement être interprété en termes générationnels. C'est supposer que les pratiques informationnelles des chercheurs actifs correspondent bien à cette norme et de façon plus générale à un "état de l'art" relativement stable. Tout nous indique au contraire (voir notre enquête "flash" ou l'étude de UCL (UCL, 2008) que ces pratiques sont en pleine évolution* » (Gallezot et al 2008¹¹⁸). Ainsi Gabriel Gallezot et ses collègues constatent-ils, à l'issue d'une enquête sur les pratiques documentaires de leurs étudiants : « *Observation participante, préenquête, parcours de la littérature et examen du contexte conceptuel nous amènent à poser en amont de notre enquête l'hypothèse que les stratégies de recherche les plus efficaces, c'est-à-dire celles dont les résultats sont non*

¹¹⁴ TESSIER, Marc. *La presse au défi du numérique : rapport au ministre de la culture et de la communication*, février 2007 <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/index-rapports.htm>

¹¹⁵ COUVE, Philippe ; KAYSER-BRIL, Nicolas. *Médias : nouveaux modèles économiques et questions de déontologie* Alliance internationale de journalistes ; Samsa.fr, 22 novembre 2010 <http://www.scribd.com/doc/41884149/Medias-Nouveaux-Modeles-PhCouve>

¹¹⁶ GUTHRIE John T. Locating information in documents : examination of a cognitive model, *Reading Research Quarterly*, vol.23, 1988

¹¹⁷ TRICOT, André. L'utilisation d'Internet permet-elle de nouveaux apprentissages documentaires ? in Rectorat de l'académie d'Amiens - CRDP de l'académie d'Amiens. *Politique documentaire des EPLE et ressources numériques (actes)*. Amiens : novembre 2006 <http://www.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=570>

¹¹⁸ GALLEZOT, Gabriel ; ROLAND, Michel ; ARASZKIEWIEZ, Jacques. La recherche floue. In BROUDOUX, Évelyne ; CHARTRON, Ghislaine. *Traitements et pratiques documentaires : vers un changement de paradigme ?* Actes de la deuxième conférence Document numérique et Société, Paris, CNAM, 17-18 novembre 2008. Paris : ADBS., 2008 (Sciences et techniques de l'information)

seulement les plus pertinents mais les plus **féconds**, sont celles qui dépassent l'opposition des deux fausses évidences : celle d'une objectivation des résultats des interfaces faciles et puissantes du type « Google-Wikipédia » comme celle de la stabilité des « bonnes pratiques », retrouvant ainsi des processus (subjectivité, sérendipité) oblitérés par ces évidences » (Gallezot et al 2008) (nous soulignons). C'est cette attitude, encore mal cernée qui augure d'une expertise informationnelle transformée, que nous percevons également dans ces propos de Dominique Boullier et Franck Ghitalla : « (...) cette démarche relativiste peut déboucher sur une stratégie du détachement et de l'opportunisme. Ce serait le cas des (vrais) surfers qui acceptent l'absence de centres et de repères d'un réseau peu structuré sémantiquement, avec sa faible traçabilité et l'indétermination des liens qui l'organise. Ne recueillant que peu de traces, ils veillent les occasions et sont remarquablement prêts à jouer de nombreux rôles de façon garder fluide leur navigation. Paradoxalement, c'est ce type de stratégie qui correspond peut être le mieux à ce qui semble être la nature du web et qui produit donc les plus fameux experts » (Boullier Ghitalla 2004¹¹⁹). De même qu'en matière de culture livresque l'école prescrit de « bonnes lectures », peut-on parler des « bons usages » du Web : respect d'une méthodologie de recherche par exemple, mise en œuvre de l'esprit critique, prise en considération des droits et de la propriété intellectuelle également. Du point de vue de la réflexion qui accompagne l'évolution des systèmes d'information et des technologies d'accès aux savoirs, l'accent est également mis sur les notions et aptitudes intellectuelles qui sous tendent l'usage critique de ces technologies. Ainsi Macedo-Rouet Rouet 2008¹²⁰ insistent par exemple sur l'évaluation des sources : « L'expertise est définie comme la maîtrise d'un grand nombre de connaissances, structurées de manière accessible, permettant aux experts de résoudre efficacement des tâches de mémoire et de résolution de problèmes. Les experts sont capables de traiter l'information rapidement et de manière efficace. Ils reconnaissent les questions pertinentes dans un problème, font des inférences sur l'information manquante et utilisent des schémas efficaces pour solutionner le problème. Nous pourrions ajouter à cela, que l'expertise est aussi caractérisée par la maîtrise des méthodes et des sources d'information dans une discipline. En effet, l'observation du comportement d'experts dans des domaines tels que l'histoire montre que ces individus possèdent non seulement une familiarité avec le domaine de contenu, mais aussi des compétences d'évaluation et d'analyse critique des sources ». Si le souci de caractérisation des sources ne semble pas totalement absent des préoccupations des usagers ordinaires, les critères employés à cette fin sont par contre radicalement différents : « De nombreux critères peuvent être employés, mais la plupart des utilisateurs s'attache à des critères de surface, tel que le design du site web, ses couleurs et sa typographie. La prise en compte des sources semble réservée à certaines situations et aux lecteurs experts » (Macedo Rouet Rouet

¹¹⁹ BOULLIER, Dominique ; GHITALLA, Franck. Le Web ou l'utopie d'un espace documentaire. *Information-Interaction-Intelligence*, Volume 4, n°1, 2004 http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/24/04/PDF/sic_00001022.pdf

¹²⁰ MACEDO ROUET, Monica ; ROUET, Jean-François. Qui dit quoi ? L'évaluation des sources, une compétence d'avenir In DINET, Jérôme (dir). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21ème siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)

2008). Simmonot 2008¹²¹ amende cette nécessaire aptitude à juger des sources, à distinguer les différents types de publication et circuits de validation, habileté apte à pallier le manque de connaissances du domaine par la maîtrise du vocabulaire et la discrimination entre information et publicité. Cette validation de la source est ici préalable à l'évaluation de son contenu et la détermine en partie. Il ne s'agit pas là d'appliquer des critères intangibles et prédéfinis (la distinction entre un site institutionnel et un site personnel par exemple), et l'expert est surtout celui qui a **conscience** de la nécessité de cette réflexion, de ses enjeux intellectuels et sociaux (Boullier Ghitalla 2004¹²²). Par ailleurs, la prescription de « bons usages » du *Web* nous semble ici en partie mise en cause par de nouvelles démarches apparemment contradictoires à toute méthode et propres à l'esprit associatif du *Web* (sérendipité, inférence abductive, navigation sociale) qui ne remplacent pas l'expertise telle qu'elle se définit jusqu'alors mais demandent à en raviver la compréhension (Boubée Tricot 2010¹²³). Jacques Perriault évoquait ces différentes attitudes au regard des recherches naissantes sur les jeux vidéos : « *les techniques numériques concernent l'intellect des gens et requièrent d'eux des compétences spécifiques, même chez les simples utilisateurs profanes. (...) Il n'est pas aujourd'hui un seul secteur de la société qui ne soit concerné par la pléthore d'informations, par la complexité et par l'incertitude. Quelles sont alors les fonctions intellectuelles à mettre en œuvre pour tenter de mieux comprendre ce qui se passe ? (...) Les chercheurs ont effectué de nombreuses études sur les compétences que les jeunes mettent en œuvre pour jouer avec ces jeux, dont le succès ne se dément pas depuis vingt ans. Cette pratique entraîne particulièrement deux habiletés intellectuelles particulièrement utiles pour évaluer les situations complexes et incertaines : l'induction et la gestion de processus en parallèle. (...) Pour Peirce, l'inférence abductive se produit lorsque « nous trouvons quelque circonstance très curieuse (very curious circumstance) qui pourrait être expliquée par la supposition que c'était un cas d'une certaine règle générale et, sur ce, adopter cette supposition ». Exemple : nous observons un enfant qui tâtonne devant un jeu. Il découvre soudain qu'en tapant sur une certaine touche, elle fait sauter le héros du jeu en l'air. Heureusement surpris, il répète plusieurs fois l'exercice. Ici la circonstance très curieuse est ce qui s'est produit lorsque l'enfant a tapé sur la touche, la « règle » est le fait d'appuyer sur la touche, « l'inférence abductive » consiste à relier les deux. Ce n'est pas une généralisation, contrairement à l'induction, mais*

¹²¹ SIMMONOT, Brigitte. Être usager de l'information en ligne nécessite-t'il de nouvelles compétences ? In DINET, Jérôme (dir). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^{ème} siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)

¹²² « Car se déplacer sur le web, c'est aussi naviguer entre différents types de transaction et de conventions et l'on comprend qu'un « expert » du web n'est pas seulement un expert en informatique mais aussi un spécialiste des postures sociales et des modes de réception. »

GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique. Le web ou l'utopie d'un espace documentaire. *Information Interaction Intelligence*, volume 4, n°1, 2004

¹²³ « Les études empiriques ont distingué trois types d'expertise, expertise du domaine, informationnelle et des systèmes, concourant à l'efficacité d'une recherche d'information. Elles ont utilisé pour cela cadre expert/novice inspiré de la psychologie de l'expertise. Ce cadre présente pour l'activité informationnelle plusieurs faiblesses. Si les contours de l'expertise du domaine et des systèmes sont relativement bien retracés, ceux de l'expertise informationnelle restent plus délicats à identifier. Elle est plutôt bien définie lorsque les experts en recherche d'information utilisent les environnements documentaires traditionnels, mais peu éclaircie dans le Web. » BOUBÉE, Nicole ; TRICOT, André. *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010 (Papiers)

une façon de maîtriser progressivement et empiriquement une situation. La pratique des techniques numériques et l'exploration des réseaux télématiques exigent continuellement cette faculté. (...) Pour réussir dans un jeu vidéo, il faut savoir faire plusieurs choses à la fois, car il s'y passe plein d'événements simultanés, ce qui engendre une complexité dynamique ainsi qu'une incertitude forte sur ce qui risque de se passer dans les instants suivants. Il faut donc apprendre à gérer plusieurs choses à la fois, autrement dit, des processus en parallèle » (Perriault 1999¹²⁴). L'expertise informationnelle peut se fonder sur des éléments s'avérant particulièrement pertinents dans le cadre d'une recherche à partir d'un système en ligne et ouvert comme l'internet : *« Malgré un relatif consensus sur des experts, plus planificateurs, moins soumis à la matérialité des documents que les novices, les résultats des études empiriques restent peu homogènes, particulièrement vis à vis des effets respectifs des connaissances du domaine ou documentaires. (...) L'importance de la définition du problème d'information est souvent relevée. (...) Mais experts et novices ne montrent pas de différences majeures dans la façon de chercher sur Internet (Brand-Gruwel et al., 2005). (...) Marchionini (ibid.) relève que les novices sont plus « interactifs » que planificateurs. Des résultats semblables précisent que les experts se fondent davantage sur leurs connaissances que les novices qui seraient plus conduits par ce qu'ils voient sur l'écran (Navarro-Prieto, 1999) »* (Boubée et al 2005¹²⁵). **A la fois renouvelée et plus exigeante, cette expertise peut être dès lors envisagée, non pas seulement en termes de manipulation, de démarche ni sans doute de méthode, mais plus largement telle une posture intellectuelle, faite à la fois de précision et d'ouverture, d'attente et de curiosité.**

3.3.1. Une validation *a posteriori* de l'information

La question se pose donc des compétences qu'implique l'utilisation, y compris quotidienne, de l'internet et de leur éventuelle spécificité (Tricot et al 2000¹²⁶). Mais avant même d'interroger l'originalité possible des compétences informationnelles demandées, il nous est possible de consigner l'unanimité qui se crée autour du haut niveau de compétence réclamé par ces usages internautes : *« Cependant, avec le développement de l'Internet, c'est la désorientation et la surcharge cognitive qui*

¹²⁴ PERRIAULT, Jacques. Techniques numériques et habiletés cognitives. *Ville École Intégration*, n° 119, décembre 1999

¹²⁵ BOUBÉE, Nicole ; TRICOT, André ; COUZINET, Viviane. L'invention de savoirs documentaires : les activités de recherche d'information d'utilisateurs dits « novices ». *Colloque Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Bordeaux, 22-24 septembre 2005 http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/boubee_tricot_couzinet.pdf

Cités :

BRAND-GRUWEL, Saskia ; WOPEREIS, Iwan ; VERMETTEN, Yvonne. Information problem solving by experts and novices : Analysis of a complex cognitive skill. *Computer in Human Behavior*, vol.21, n°4, 2005

NAVARRO-PRIETO, Raquel ; SCAIFE, Marc ; ROGERS, Yvonne. Cognitive strategies in web searching. Proceedings of the 5th conference on human factors and the Web. 3 juin 1999 <http://zing.ncsl.nist.gov/hfweb/proceedings/navarro-prieto/index.html>

¹²⁶ TRICOT, André ; DROT-DELANGE, Béatrice ; FOUCAULT, Béatrice ; EL BOUSSARGHINI, Rachid. Quels savoir-faire les utilisateurs réguliers du Web acquièrent-ils ? *Journal d'Intelligence Artificielle*, 14 (1/2), 93-112. 2000 http://pagesperso-orange.fr/andre.tricot/Tricot-et-al_RIA.pdf

risquent de survenir lorsque l'internaute cherche à tirer parti de l'information disponible sur le Web. [...] à cet égard, les nouvelles technologies de la communication sont probablement encore plus exigeantes que les anciennes, en ce qui concerne les qualités intellectuelles qu'elles présupposent chez leurs utilisateurs » (Bautier 2006¹²⁷). Or, ce niveau d'expertise s'impose à chacun car, l'activité du lecteur est particulièrement sollicitée du fait de l'hypertextualité qui permet une lecture associative et un parcours de lecture à construire. De clic en clic, le lecteur circule à l'intérieur d'une même unité documentaire ou navigue d'un document à l'autre. Mais en l'absence de conventions de publication homogènes, le contexte de lecture est sur le Web à chaque fois inédit (Vandendorpe 1999¹²⁸). Si le document est « *une relation établie par un lecteur avec un auteur grâce à un discours inscrit sur un support* » (Lallich-boidin 2007¹²⁹), ce statut de document est accordé par l'intention de lecture. Le rôle structurant dévolu au lecteur, dans les limites des liens autorisés par le concepteur du document, devient constitutif même de l'hypertexte. La navigation par hypertexte permet ainsi de poursuivre le fil d'une même idée sur plusieurs documents bien distincts les uns des autres. Cela oblige le lecteur à, non seulement traiter l'information apportée par chaque document en elle-même, mais également à traiter les documents les uns par rapports aux autres. C'est un contexte de lecture qui n'est plus une donnée préalable à la lecture mais qui doit être identifié voire construit par le lecteur, et surtout chaque fois renouvelé, donc, au moment même de sa lecture. Le rôle du signalement de l'information dans la compréhension était déjà porté par les éléments typographiques de l'imprimé (couleurs, casse, ..). Le document se pare maintenant d'éléments significatifs, « *aspérités réactives* » liées autant au contenu qu'à la navigation¹³⁰. La lecture peut se trouver balisée par la recherche de ces informations signalées comme telles, dévouée à la reconstruction de ce « *paradigme indiciaire* » (Boullier Ghitalla 2004). Est privilégiée ici la lecture comme action, caractéristique d'un rapport très pragmatique à l'information : « *Le "copier-coller" des informations trouvées sur le Web, permis par le multi-tâches à l'écran, est typiquement un rapport pragmatique et détaché au texte : le contexte, le cheminement de la réflexion et l'auteur s'effacent au profit du seul contenu informatif utile pour soi à un moment donné et dans un objectif précis* » (Messin 2006). Cette attitude est amplifiée par les fonctionnalités techniques de l'internet, qui rendent visible l'information plutôt que le document, la page plutôt que le site. Le moteur de recherche, par exemple, s'agglomère tant dans sa forme que dans son fonctionnement, avec les ressources qu'il rapatrie. Le contenu informationnel tend à se confondre avec l'outil. La

¹²⁷ BAUTIER, Roger. L'histoire des moyens de communication dans l'espace public. In OLIVESI, Stéphane (dir.). *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, disciplines*. Grenoble : PUG, 2006 (La communication en plus)

¹²⁸ VANDENDORPE, Christian. *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris : La Découverte, 1999. Sciences et société

¹²⁹ LALLICH-BOIDIN, Geneviève. Recherche documentaire et traitement de l'information. In OLIVESI, Stéphane (dir.). *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : PUG, 2007 (Communication en plus)

¹³⁰ « L'un des points clés de cette difficile appropriation repose sur l'indétermination du lien hypertexte. Aucune convention ne fixe la valeur sémantique du lien HTML (...). » (Boullier 2003)

navigation hypertextuelle gomme les marqueurs physiques du document et la médiation technique en paraît moins perceptible. Toutefois, un rapport même pragmatique à l'information n'écarte pas la mise en oeuvre de compétences appropriées et fines : « Une représentation (même minimale) du système est donc une condition indispensable pour circuler sur la Toile. Cette représentation n'a pas besoin d'être exacte (i.e. Conforme à la réalité du fonctionnement du système) pour permettre de prendre des décisions et d'avancer. C'est en effet une condition minimale d'anticipation, qui permet d'envisager la réponse que le système va pouvoir fournir, et donc ce que l'on peut lui « demander ». Pour ce qui est des contenus, l'idée de ce que l'on peut trouver sur le Web prend autant d'importance que la manière dont on s'imagine pouvoir le trouver » (Ghitalla et al. 2003¹³¹). « Un bon document, un document exploitable serait un document à l'intérieur duquel l'élève pourrait facilement faire un copier/coller. Les jeunes ont finalement tout à fait compris le caractère finalisé de la recherche d'informations » (Tricot 2006) : mais ce rapport utilitaire à l'information ne peut seul être maintenu très longtemps. L'activité informationnelle implique en tant que telle un tri en fonction de critères de pertinence, et donc des capacités de compréhension et de raisonnement. Rareté des marqueurs physiques du document (paratexte, péritexte), effacement de la référence auctoriale (statut, niveau de lecture, point de vue), documents complexes qui mêlent plusieurs sources et documents multimedia : sur l'internet, l'évaluation de la source, en matière de pertinence, de validité comme de fiabilité, est toute entière et à chaque moment de lecture à bâtir. L'amointrissement des repères éditoriaux oblige à une caractérisation *a posteriori* de l'information rapatriée. Cette caractérisation *a posteriori* change par ailleurs radicalement le modèle d'intégration scolaire du document, basé sur une validation *a priori* par le corps enseignant et la didactisation des connaissances. Cette caractérisation nécessaire de l'information émerge comme compétence générique, sécable en compétences particulières liées à une multiplicité de situations. La validation de l'information recoupe ainsi différents niveaux, qui courent de l'identification à la pertinence, de la validité à la fiabilité, de la véracité au point de vue (Serres 2008¹³²). « Les systèmes hypertextes sont des logiciels permettant une présentation "non-linéaire" de l'information, par l'intermédiaire de l'ordinateur. Par opposition aux textes imprimés actuels, qui possèdent une structure "séquentielle", les hypertextes permettent au lecteur de naviguer dans l'information plus ou moins librement, en fonction de ses besoins et intérêts » (Rouet 1994¹³³) : la navigation hypertextuelle autorise et renforce l'entrée dans un document, plus ou moins structuré, de quelque point que ce soit. Nous l'avons dit le contexte de lecture est à chaque

¹³¹ GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique ; GKOUSKOU-GIANNAKOU, Pergia ; LE DOUARIN, Laurence ; NEAU, Aurélie. *L'outre lecture : manipuler, (s')approprier, interpréter le Web*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 2003 (Études et recherche)

¹³² SERRES, Alexandre. L'école au défi de la culture informationnelle. In DINET, Jérôme (dir.). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^e siècle*. Paris : Hermès Lavoisier, 2008

¹³³ ROUET, Jean-François. *Compréhension de textes didactiques par des lecteurs inexpérimentés : dans des situations d'interaction sujet-ordinateur* : Thèse de doctorat en sciences cognitives, Université de Poitiers, 1994

fois inédit. La validation de l'information devient alors prioritaire dans l'activité du lecteur, compétence non pas nouvelle mais bien spécifique et ici renouvelée. Entre l'imprimé traditionnel et l'électronique en ligne, on ne passe pas d'une objectivité et d'une fiabilité absolues à une subjectivité et une instabilité tous azimuts. Les repères du monde « réel » se déplacent vers le *Web* et y cohabitent avec les codes de l'écriture numérique... La question de la validation de l'information touche alors plus que jamais à la valeur stratégique de l'information, reposant avant tout sur l'identification de sources plus que sur le traitement des flux. Or cette exigence de validation, élément clé d'une culture informationnelle, s'impose dorénavant pour tous mais pas comme une évidence.

« *La première conclusion de ce survol est que l'ensemble des procédés de validation d'une information ont totalement migré de l'amont à l'aval. Dans l'univers du livre et du journal, des dispositifs d'accréditation visaient à vérifier la valeur du texte figé soit avant publication, soit juste après, par la critique ou l'évaluation des professionnels qui en détermineraient (en partie) la visibilité (présence dans les bibliothèques ou les librairies, reprise par des citations et commentaires). Or, sur Internet, la hiérarchie et la validation de l'information se font après publication, c'est-à-dire apparition sur le Net* » (Huyghe 2005¹³⁴) : par la nécessité de caractériser *a posteriori* les documents récupérés et du fait de l'organisation hypertextuelle, la recherche d'information sur l'internet impose donc la prise en compte de compétences d'expertise non pas totalement nouvelles mais fortement réaffirmées. Eric Sutter a employé la métaphore environnementale de l'« *infopollution* » pour désigner les évolutions touchant tous les secteurs de l'« *écologie du savoir* » (production, stockage, circulation, transmission) et obstruant l'accès à l'information (Sutter 1998¹³⁵). Ainsi la surabondance oblige à trier, à opérer une sélection selon des critères définis. Ce choix étant par ailleurs tronqué puisqu'un individu ne peut seul envisager toutes les réponses à une question et doit se reposer sur la présélection robotique effectuée par le moteur de recherche (les premiers résultats¹³⁶). La désinformation, cohabitation d'informations de différents niveaux de lecture ou de crédibilité (rapports de recherche en cours ou publications scientifiques abouties côtoyant des informations approximatives ou mensongères, par exemple), la « contamination » et le « parasitage » (contenus illicites ou indésirables, marketing, référencement payant) qui ne sont pas toujours identifiés comme tels par les internautes, impliquent des compétences précises en matière de validation de l'information, *qui plus est* pour chaque utilisateur de ces outils, du

¹³⁴ HUYGHE, François-Bernard. Qu'est-ce que s'informer ? *La Lettre Sentinel*, n°32, Décembre 2005 www.huyghe.fr/dyndoc_actu/493a8e539a957.pdf

¹³⁵ SUTTER, Eric. Pour une écologie de l'information. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol.35, n°2, 1998

¹³⁶ HOTCHKISS, Gord ; EDWARDS, Greg ; LEE, Kevin. Did-it, Enquiro, and Eyetools Uncover Google's Golden Triangle : New EyeTracking Study verifies the importance of page position and rank in both Organic and PPC search results for visibility and click through in Google. PRWEB, March 1, 2005

<http://www.prweb.com/releases/2005/3/prweb213516.htm>

<http://actu.abondance.com/2005-09/eye-tracking.php>

collégien au chercheur, quel que soit son niveau de compétence. La notion de « validation » de l'information suppose le recours à un référent stable, hérité du paradigme de l'imprimé, des notions d'autorité et de document (dans son sens étymologique de « preuve ») fruit d'une lente maturation. Incontournable sur le *Web*, elle s'y trouve fondamentalement rattachée à un questionnement individuel (Serres 2002¹³⁷). A ce titre, la validation de l'information nous semble contradictoire de la rhétorique de la transparence et de la tyrannie du temps réel imposées par l'économie du Net. Nous voyons là toute la difficulté et le paradoxe des exigences de la recherche d'information avec l'internet qui impose plus intensément quelque chose qu'il ne « donne » pas le temps de *faire*.

3.3.2. Pratiques ordinaires et projet d'information

La lecture hypertextuelle, tout en ne rompant pas totalement avec la lecture « traditionnelle » puisqu'elle la réaffirme, s'annonce donc comme spécifique : ainsi a-t-il pu être question d'« *oultre-lecture* » qui envisage le *Web* comme « *un espace organisé d'activités* » qui ne saurait se réduire « *en tous les cas, à un système d'informations (...)* » (Ghitalla et al. 2003¹³⁸). Toutes les facettes de la lecture s'y trouvent démultipliées : la lecture pour elle-même, la lecture au service d'une action (*chatter*, acheter, ...), la lecture navigationnelle, la lecture d'images, la lecture sélective (de résultats de recherche par exemple...) et dans le cadre de cette constitution en partie par l'internaute lui-même du contexte de lecture voire du document : « *C'est une autre dimension de l'expérience nouvelle faite par l'internaute (...): autant lire devient un travail effectif, avec tâches techniques et constitution matérielle du cadre qui n'est plus donné, autant tout ce travail se fonde désormais sur la lecture et donc sur cette compétence d'interprétation des signes. (...) Les buts et objectifs pour lesquels le lecteur utilise le Web construisent le sens de sa lecture (...)* » (Ghitalla et al. 2003). La médiation technique requiert ici des compétences de manipulation et de navigation comme conditions d'un accès possible à l'information. Le poids important de cette médiation technique entraîne une priorité temporelle de la navigation sur le traitement intellectuel de l'information, une primauté du but à atteindre sur le besoin d'information. Mais pour revenir à cette question de l'intention et de la conscience individuelle, telles que Daniel Schugurensky les pose par exemple au principe d'un apprentissage informel possible, l'importance de la présence du lecteur devient considérable face au redéploiement des contenus et à la disparition des repères éditoriaux. L'acte de lire lui-même se redéfinit alors pour

¹³⁷ SERRES, Alexandre. Evaluation de l'information : le défi de la formation. *Bulletin des Bibliothèques de France*, n° 6, décembre 2005

¹³⁸ GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique ; GKOUSKOU-GIANNAKOU, Pergia ; LE DOUARIN, Laurence ; NEAU, Aurélie. *L'oultre lecture : manipuler, (s')approprier, interpréter le Web*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 2003 (Études et recherche)

notre propos comme *projet*, dans une lecture active, soumise à des objectifs stratégiques : « *C'est pour cette raison que l'on doit à la fois parler de lecture, car les compétences de lectures les plus classiques sont des prérequis mais, au-delà, parler d'outre-lecture car c'est une culture du regard d'une part et de la manipulation d'autre part qui doit être mobilisée. Le lecteur doit constituer lui-même une niche écologique qui lui soit propre, pour habiter le Web, là où on lui propose un milieu nouveau, à la fois homogène techniquement et hétérogène quant au sens des activités qu'il peut y effectuer. (...) La lecture devient un projet* » (Ghitalla et al. 2003¹³⁹). Dans les propos de Jacques Perriault, la *Logique de l'usage* qu'il décrit s'échafaude en fonction de ce projet individuel propre à l'utilisateur, d'où la distance concevable d'avec la prescription sociale ou technologique : « *Le talent distingue en effet celui qui se rend compte de l'intérêt de la trouvaille, de celui qui passe à côté* » (Perriault 2001¹⁴⁰). **C'est cette intention individuelle au principe de l'activité informationnelle véritable qui nous autorise finalement à parler de pratiques** : « *On dira qu'il y a une pratique lorsque l'utilisateur n'est pas un simple public de l'institution, ni un simple consommateur des services, et qu'il participe de manière autonome au dispositif technique. Autrement dit, on ne s'arrête pas à la question du "comment", on pose aussi la question du "qui"* » (Giffard 2006¹⁴¹). Mais nous dépassons ici le seul stade de la compétence ou de l'expertise pour entrer dans le rapport au monde et au savoir qui définit tout « apprentissage humain » et qui autorise le passage de l'information à la connaissance (Reboul 1980¹⁴²). Et c'est là où se rejoignent les concepts issus des trois univers : appropriation, compétence et expertise, dans cette définition de l'appropriation comme « *procès* » et « *action de se constituer un soi* » (Jouët 2000¹⁴³). C'est également sur ce terrain que se situent les enjeux sociaux et politiques de cette fameuse « maîtrise de l'information » et des compétences qui la rendent possible car : « *En définitive, étudier les usages des TIC, c'est moins observer ce que chacun fait avec un objet technique, qu'examiner comment les interactions sociales se construisent à travers la technique aussi bien pour s'en emparer que pour agir dans nos sociétés* » (Flichy 2008¹⁴⁴). Nous retrouvons ainsi l'enjeu de

¹³⁹ GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique ; GKOUSKOU-GIANNAKOU, Pergia ; LE DOUARIN, Laurence ; NEAU, Aurélie. *L'outre lecture : manipuler, (s')approprier, interpréter le Web*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 2003 (Études et recherche)

¹⁴⁰ PERRIAULT, Jacques. *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : L'Harmattan, 2008

Nous pourrions d'ailleurs nous interroger sur l'emploi ici du terme de « talent », de même que celui de « mérite », « dont il convient de ne jamais oublier qu'ils sont des constructions sociales et non des caractéristiques naturelles » selon Jean Yves Rochex.

ROCHEX, Jean-Yves. Pratiques de savoir et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? In JACQUET-FRANCILLON, François ; KAMBOUCHNER, Denis (dir). *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF, 2005

¹⁴¹ GIFFARD, Alain. L'écriture et la lecture numériques comme pratiques culturelles. ABF. Congrès du centenaire *Demain, la bibliothèque...* Paris 9-12 Juin 2006 http://alaingiffard.blogs.com/culture/2006/08/lécriture_et_la_.html

¹⁴² « Un apprentissage humain est celui qui aboutit à des savoir-faire permettant d'en acquérir d'autres et qui éduque ainsi la personnalité tout entière. En d'autres termes, termes bien galvaudés mais auxquels j'ai tenté de rendre leur valeur, un apprentissage humain est celui où l'on apprend à apprendre et par la même à être »

REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF, 1980 (L'Éducateur)

¹⁴³ JOUËT, Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, vol.18, n°100, 2000

¹⁴⁴ FLICHY, Patrice. Technique, usage et représentations. *Réseaux*, vol.2, n°148-149, 2008

l'appropriation individuelle et du rôle prépondérant qui est attribué aux pratiques informelles aujourd'hui : « *Les organisations prennent ce virage puisque l'apprentissage informel est mieux adapté à une économie de la connaissance dans laquelle la connaissance formelle est souvent codifiée si lentement qu'elle n'est plus utile (Watkins, 2005)* » (Marsick Watkins 2007¹⁴⁵). Avec le concept d'apprenance que nous avons déjà croisé, cousin de la gouvernance, les pouvoirs de décision et d'éducation tendent à se décentrer et à se démultiplier, se déplaçant hors des institutions traditionnelles. La notion d'*empowerment*, traduisible par « *autonomisation* » ou « *capacitation* »¹⁴⁶ renforce la prise en charge par l'individu lui-même, de sa destinée économique, de sa vie professionnelle et familiale, de son intégration sociale, de son pouvoir d'autonomie : « *Cependant, l'Empowerment n'a pas uniquement à voir avec la capacité de parler et de se faire entendre, d'avoir accès à l'information et le savoir, accès aux processus politiques et aux ressources financières, sociales et naturelles. Elle inclut également la capacité de donner un sens, une raison d'être et signification et une direction à sa vie* » (Vanderhulst et al. 2003¹⁴⁷). C'est dans ce contexte de montée en puissance et de mise en œuvre de certaines logiques sociétales telles que l'autonomie sociale, l'individualisation des pratiques, la porosité des frontières entre sphère des loisirs et sphères professionnelle ou scolaire, témoignant selon Brougère Bézille 2007 « *du renforcement d'une logique productiviste de responsabilisation individuelle sous couvert de « flexibilité » et d'autonomie de chacun vis-à-vis de ses apprentissages (...)* »¹⁴⁸, que la réflexion des sciences de l'information et de la communication sur les pratiques connectées évolue. La privatisation dont elles sont l'objet ne se limite pas à la réception mais touche également la production d'information : l'individu est placé comme acteur de son environnement documentaire par la

¹⁴⁵ MARSICK Victoria J ; WATKINS, Karen E. Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie*, n°160, juillet-septembre 2007

Citée : WATKINS, Karen E. Rethinking workplace learning in a knowledge economy. *International Journal of Adult and Continuing Education : Andragogy Today*, vol.8, n°4, 2005

¹⁴⁶ « Les auteurs ont élaboré plusieurs définitions concernant le concept d'empowerment (Rappaport, 1984). Selon les contextes, on peut conceptualiser la notion d'empowerment et s'y référer à la fois comme théorie, cadre de référence, plan d'action, but, idéologie, processus, résultat (Hawley & Mc Writter, 1991) ou conséquence (Gibson, 1991). (...) L'analyse du concept d'empowerment réalisée par Le Bossé et Lavallée (1993) a permis de dégager certaines constantes se retrouvant dans la majorité des définitions applicables à l'empowerment. Les notions de caractéristiques individuelles (le sentiment de compétence personnelle, de prise de conscience et de motivation à l'action sociale), ainsi que celles liées à l'action, aux relations avec l'environnement et à sa dimension dynamique font l'unanimité ».

LONGPRE, Caroline Longpré ; FORTE, Danielle ; O'DOHERTY, Christine ; VISSANDJEE, Bilkis. *Projet d'empowerment des femmes. Conception, application et évaluation de l'empowerment*. Centre d'excellence pour la santé des femmes (CESAF). Consortium Université de Montréal, 1998

RAPPAPORT JULIAN. *Studies in Empowerment : introduction to the Issues*. *Prevention in Human Services*, vol.3, 1984

HAWLEY MC WHIRTER, Ellen. Empowerment in counseling. *Journal of Counseling & Development*, vol.69, 1991

GIBSON Cheryl H. A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, vol.16, 1991

LE BOSSÉ, Yann ; LAVALLÉE, Marguerite. Empowerment et psychologie communautaire Aperçu historique et perspectives d'avenir. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°18, 1993

¹⁴⁷ VANDERHULST, Patrick ; CAUBERGS, Lisette ; PEETERS, Bob ; MARLEYN, Oscar. *Empowerment un apprentissage social : Document conceptuel Résultats de la recherche-action par ATOL-South Research*. Leuven : ATOL, 2003

¹⁴⁸ BROUGERE, Gilles ; BEZILLE, Hélène Bézille. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n°158, janvier-mars 2007

lecture hypertextuelle, mais aussi par la constitution et l'organisation de sa propre mémoire documentaire (favoris, *bookmarking* social, portails personnalisés... et autres outils du *Web 2.0*...). Or notre interrogation concerne un public adolescent, épris des propriétés initiatiques et communautaires attribuées aux objets de communication électroniques. Il est à noter qu'au groupe d'âge que nous nous sommes fixé (14-18 ans) correspond le moment de la scolarité secondaire où la sollicitation enseignante de travaux personnels incluant une recherche documentaire est importante, qu'elle s'effectue fréquemment sous la forme de devoirs à la maison et qu'elle constitue une part prépondérante du travail personnel et de sa méthodologie. Les loisirs, partagés par les pairs, constituent, avec le temps scolaire, une bonne part du quotidien adolescent. Mais, si certaines pratiques numériques et connectées telles que l'inscription dans un réseau social ou les jeux vidéos ne sont, en particulier en France, typiquement pas « *pensées pour l'apprentissage mais pour le divertissement (...) et nous révèlent du même coup la complexité des relations entre apprentissage formel et informel* » (Berry 2007¹⁴⁹), le positionnement est beaucoup plus délicat pour les pratiques d'information inscrites *en même temps* dans des prescriptions et buts scolaires et dans des préoccupations et besoins personnels. Lorsqu'il est fait mention de la « satisfaction » au quotidien procurée par les pratiques informelles par opposition au « rendement » formel, nous nous demandons si cette satisfaction personnelle existe réellement, ce sur quoi elle repose et quelle peut être la nature de sa participation au rapport au savoir du jeune. Le défi n'est pas tant là méthodologique que conceptuel et nous ne chercherons alors pas principalement à révéler ce que les pratiques ordinaires peuvent avoir de formel que de mettre au jour la réalité des pratiques informationnelles individuelles et à comprendre en quoi le qualificatif d'informelles est apte ou non à les caractériser. Cette entreprise est d'ailleurs selon nous indissociable de la définition même de ce que peut être la formalité en matière de pratiques informationnelles que, ni les exigences scolaires, ni l'expertise définie par le paradigme usager, ne suffisent aujourd'hui à résumer.

3.3.3 L'écart entre l'école et la maison

La question des pratiques d'information et de leur inscription possible au sein d'activités scolaires recoupe celle plus générale de la relation entre l'école et les médias, distingués ici du support livresque. La moindre valeur traditionnellement accordée par l'école à l'informel, au domaine de l'expérience individuelle, et que nous avons évoquée plus haut, a trait à la conception de l'écriture et du support alphabétique comme voie de formalisation par excellence : « *Les rapports entre école et*

¹⁴⁹ BERRY, Vincent. Les Guildes de joueurs dans l'univers de *Dark Age of Camelot* : apprentissages et transmissions de savoirs dans un monde virtuel. *Revue française de pédagogie*, n°160, juillet-septembre 2007

*culture écrite ne s'épuisent pas dans le fait empiriquement constatable que l'école est le lieu où l'on apprend à lire et à écrire. (...) L'école comme espace et organisation du temps spécifiques, les pratiques scolaires séparées des autres pratiques sociales (les pratique d'exercice du métier en particulier), sont liées à l'existence de savoirs objectivés. L'existence de savoirs détachés des pratiques (ils s'organisent selon une logique propre – logique scripturale – qui n'est plus celle de la pratique : systématisation, formalisation, généralisation, voire même théorisation), nécessite un lieu et une activité d'appropriation spécifiques. L'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la constitution de savoirs scripturaux formalisés, savoirs objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner, les pratiques des élèves autant que celles des maîtres. La pédagogie (au sens restreint du mot) s'articule sur un modèle explicite objectivé et fixé de savoir à transmettre. Les savoirs objectivés, explicités, fixés, qu'on entend transmettre n nécessitent un mode inédit de transmission du savoir. Il s'agit de faire intérioriser par les élèves des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écriture (...). (...) Le mode de socialisation scolaire est donc indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre : la formalité des savoirs, les formes de relations sociales au sein desquelles ils sont « transmis » sont profondément liées » (Lahire 1993¹⁵⁰). Des questions de légitimité culturelle sont ainsi au principe des questionnements quant aux savoirs et contenus à même d'être didactisés, d'être formalisés en tant qu'objets d'enseignements et de transmission. Or, parmi les contenus informels ou non formels qui entrent en compétition avec l'école et dont elle se demande régulièrement si elle peut les laisser pénétrer le cercle des objets d'enseignement, nous trouvons entre autres la presse, la télévision, la littérature de jeunesse¹⁵¹, l'image, la bande dessinée, les questions d'actualité, les réseaux sociaux¹⁵², les jeux vidéos principalement sous la forme des « *serious games* »... Concernant les medias d'information, l'historique de leur utilisation en classe dans une double perspective d'éducation aux medias et d'éducation par les medias est encore à faire et de longue haleine (Sarmiento 1999¹⁵³, Kerneis 2009¹⁵⁴). En France, les travaux de Jacques Gonnet posent les jalons*

¹⁵⁰ LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1993 (IUFM)

¹⁵¹ CHARTIER, Anne-Marie ; HEBRARD, Jean. Genèse des conceptions républicaines sur la lecture. In CHARTIER, Anne-Marie ; HEBRARD. *Discours sur la lecture*, Paris, Fayard, 2000

¹⁵² JARRAUD, François. Les réseaux sociaux dans l'éducation. Educatec educatice Le salon professionnel de l'éducation, 24- 25-26 novembre 2010, Paris Porte de Versailles

<http://www.cafepedagogique.net/communautes/Educatic2010/Lists/Billets/Post.aspx?ID=2>

JUIN, Laurence. Qui a peur de l'entrée des réseaux sociaux en classe? Les élèves!. OWNI Digital Journalism. Education, 13 décembre 2010-12-13 <http://owni.fr/2010/12/08/qui-a-peur-de-l%E2%80%99entree-des-reseaux-sociaux-en-classe-les-eleves/#>

¹⁵³ SARMIENTO, Sergio. Les conceptions de l'éducation et des médias sous-jacentes aux actions d'éducation aux médias : les « Classes Image et médias » de l'académie de Paris. Thèse de doctorat. Université de Paris 8. Département des Sciences de l'éducation, 1999

¹⁵⁴ *Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude*. Thèse de doctorat. Université Rennes 2 Université européenne de Bretagne. Département des Sciences de l'éducation, 2009 <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/45/10/46/PDF/theseKerneis.pdf>

de cette histoire et pointent la décision ministérielle de 1976¹⁵⁵ qui autorise officiellement l'entrée de la presse dans les établissements scolaires, même si l'utilisation de la presse par certains enseignants tels que Célestin Freinet était effective depuis les années 60. La *Déclaration de Grunwald sur l'éducation aux médias*¹⁵⁶ sera adoptée en 1982 par l'Unesco et le CLEMI¹⁵⁷ créé en 1983. Pour ce qui est des dispositions plus récentes, nous renvoyons aux *Douze recommandations pour l'éducation aux médias de l'Agenda de Paris*¹⁵⁸ qui en 2007 renouvellent les engagements de 1982 en particulier en matière d'évaluation, et à la *résolution du Parlement européen du 16 décembre 2008 sur la compétence médiatique dans un monde numérique*¹⁵⁹. Ce dernier texte définit la *compétence* médiatique comme « la capacité d'utiliser de façon autonome les différent médias, de comprendre et d'évaluer de façon critique les divers aspects des médias en tant que tels et des contenus médiatiques, de communiquer ceux-ci dans divers contextes, de créer et de diffuser des contenus médiatiques (...) devant la multitude de sources disponibles, il s'agit avant tout de se doter d'une capacité de sélectionner les informations voulues parmi la profusion de données et d'images fournies par les nouveaux médias, et de les classer ». Il souligne également que « l'éducation aux médias devrait faire partie de l'éducation formelle à laquelle tous les enfants ont accès et devrait faire partie intégrante du programme scolaire à tous les niveaux d'enseignement ». L'arrivée de l'internet et du *Web* grand public tel que nous les connaissons aujourd'hui, constitue ainsi un changement majeur survenu depuis la déclaration de Grunwald et motivant les réflexions contemporaines. S'il en est un, le *Web* n'est pas un media comme les autres, qui modifie en effet profondément le paysage médiatique et a la particularité d'intégrer les supports d'information préexistants : « (...) cela ne peut qu'interpeller fortement l'éducation aux médias. (...) Dès 2005, Piette propose pour l'éducation aux médias un changement majeur, rendu nécessaire par l'évolution de la société. Il l'expose ainsi devant des professeurs-documentalistes : « Finalement, l'avènement d'Internet pose, sur le plan conceptuel, un tout nouveau défi à l'éducation aux médias. Il annonce le passage d'un paradigme d'enseignement centré sur le concept de message médiatique à un enseignement qui devrait être recentré sur le concept d'information » (Kerneis 2009). Des questions tout à fait inédites se posent dès lors, qui ne se posaient pas tout à fait dans les mêmes termes avec les supports de communication évoqués plus haut. Pour ce qui nous occupe, il nous semble que précisément le *Web* revêt un caractère proprement *informel* et qu'une vraie concurrence se fait jour entre l'internet et le modèle scolaire scriptural décrit par Lahire. Il nous semble que cette rivalité s'exprime précisément en termes de pratiques, de « bons usages » comme nous l'avons déjà spécifié, et non plus seulement

¹⁵⁵ HABY, René. Lettre du 28 septembre 1976 : Utilisation de la presse à l'école. Circulaire n° 76-356 du 20 octobre 1976. *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*, n° 38, 21 octobre 1976

¹⁵⁶ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf>

¹⁵⁷ D'abord Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information puis Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information <http://www.cleml.org/fr>

¹⁵⁸ http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf

¹⁵⁹ <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//FR>

en termes de contenus inadaptés, possiblement éducatifs ou à proscrire au contraire. **La question des pratiques devient ici, à notre sens, tout à fait prégnante car ce qui entre en jeu ce n'est pas seulement ce que l'on lit ou consulte sur le Web, mais ce pour quoi on le consulte et ce que l'on y fait.** *« Le passage d'une économie nationale "postindustrielle" à une économie plus globale de l'information et de la connaissance entraîne de profondes mutations dans notre société. Les technologies de l'information et de la communication ne sont pas seulement des accessoires. Elles sont au nombre des outils fondamentaux de la civilisation de demain. Le système éducatif ne peut les ignorer »* : au travers de ces propos tenus par Guy Pouzard¹⁶⁰, inspecteur général de l'Éducation nationale, nous percevons que l'internet et les technologies de l'information et de la communication ont pourtant et de suite été portés par les instances décisionnelles comme des leviers indispensables à l'éducation des populations, jusqu'à récemment (MEN 2010¹⁶¹). Pourtant, les principes de fonctionnement de l'internet reposent sur l'horizontalité et le réseau qui impliquent eux-mêmes absence de hiérarchie et décentration. Lorsque la presse, la bande dessinée ou la littérature de jeunesse, ont pu être acceptées comme support ou objet d'éducation, elles pouvaient être pensées à partir d'un lieu de référence, à côté de la culture légitime : culture populaire etc.... Avec l'internet, la conversation, la publicité, les cours en ligne, les sites institutionnels, les *blogs*... entrent à l'école, non pas comme documents d'étude, mais comme éléments du décor et objets potentiels d'une *attention* (Kessous et al 2010¹⁶²).

L'informatique connectée et l'internet en particulier renforcent la porosité entre les contextes formel et informel. Ainsi s'affirme la dichotomie théorique entre « pratiques formelles », inscrites dans un contexte déterminé aux finalités précises, professionnelles ou scolaires, et « pratiques informelles », sans finalité autre que l'occupation du temps quotidien, de l'ordre du loisir, de l'anecdotique, *« perçues comme résiduelles ou compensatrices »* (Chambat 1994). Cependant, avec la dilution dans la sphère quotidienne d'usages auparavant cantonnés à des contextes scolaires ou de production et inversement, avec la polyvalence et la nomadisation d'outils diachroniques, cette distinction perd de son tranchant. En évoquant cette discrimination formel/informel au principe de la qualification des pratiques ordinaires des jeunes avec l'internet, nous anticipons sur une

¹⁶⁰ POUZARD, Guy. *Rapport officiel de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale sur l'utilisation du multimédia dans les enseignements* : Présenté par Guy Pouzard Inspecteur Général de L'Éducation Nationale Groupe EVS - Président de la commission "informatique et techniques de communication". 1997

<http://etablissements.ac-amiens.fr/0601178e/rapportpouzard2.html>

¹⁶¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE. *Plan de développement des usages du numérique à l'école*. Dossier de presse du Jeudi 25 novembre 2010

http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf

¹⁶² KESSOUS, Emmanuel ; MELLET, Kevin ; ZOUINAR, Moustafa. L'Économie de l'attention : Entre protection des ressources cognitives et extraction de la valeur. *Sociologie du Travail*, vol.3, n°52, 2010

http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00520512_v1

conclusion particulièrement marquante et tout à fait commune aux enquêtes que nous allons détailler au chapitre 5. Ce constat est celui qui marque l'écart grandissant entre l'école et la maison, et suivant lequel les pratiques internautes et numériques se développeraient plus largement au domicile. Cet écart s'énonce en termes d'assiduité d'une part, en termes de nature de pratiques d'autre part : les pratiques de socialisation, de communication et de jeu étant largement absentes du contexte scolaire. Ensuite et toujours selon ces enquêtes, *Médiappro* 2006 en particulier, cet écart école/maison semble se situer y compris sur le plan de l'appropriation et des apprentissages. Il nous semble pourtant de plus en plus difficile de démêler les différents usages possibles du *Web* tel qu'il évolue actuellement. Les usages ludiques et socialisants impliquent de plus en plus des actions d'ordre documentaire et inversement. Car, de la même façon que ces technologies, qui leurs sont contemporaines, ne sont à leurs yeux pas si « nouvelles », ce que les spécialistes qualifient de « *Web 2.0* »¹⁶³, « *Web social* » ou « participatif », s'apparentent dans leurs représentations à l'internet « tout court ». Quotidiennement, les jeunes amendent leur profil *Facebook*, plébiscitent des vidéos sur *Youtube* ou *Dailymotion* et les partagent, copient collent des images trouvées à partir de *Google* ou de *Flickr*, consultent *Wikipédia*... Le quotidien, l'*informel*, réunit tous ces éléments car il devient difficile d'associer un lieu et une situation d'information. Occupant peu à peu tous les interstices de la vie quotidienne, les TICs opèrent une jonction troublante entre loisir et travail, gourmands des mêmes techniques, convoquant des savoir faire analogues. C'est cette possible porosité des domaines qui nous interroge et qui bouscule la « *validité des différenciations opérées par les recherches dans les usages selon les situations d'usage* » (Chambat 1994¹⁶⁴). Situations d'autant plus inextricables du fait du syncrétisme technologique, du resserrement de tous les services vers le support numérique de l'information et donc du mélange des genres entre les situations d'usage et les types de pratiques. Nous agissons de plus en plus en dehors de tout lieu, de tout contexte : pas besoin par exemple de se déplacer pour effectuer des démarches administratives, pour effectuer un achat... les règles juridiques également ainsi que les processus de normalisation, figures mêmes de la formalité, s'en trouvent bousculés (Perriault 2010¹⁶⁵). Le *Web* renforce la porosité des usages et finalement, d'un certain point de vue, « l'informalité » des usages, en cela il entre en totale contradiction avec les principes de l'école en tant qu'institution et en tant que projet éducatif.

¹⁶³ O'REILLY. *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Web 2.0 Conference 2005. 30 septembre 2005 <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

¹⁶⁴ CHAMBAT, Pierre. « Usages des technologies de l'information et de la communication ». *Technologies et Société*, 6(3), 1994

¹⁶⁵ PERRIAULT, Jacques. *La norme numérique : Savoir en ligne et Internet*. Paris : CNRS éditions, 2011 (CNRS communication)

Le contexte qui occupe notre propos, c'est donc cette vie quotidienne marquée par la coupure non pas entre l'école et la maison, qui relève plutôt du non formel, plus proche du formel que l'informel, mais plutôt d'abord entre l'école et l'internet. Et nous pourrions finalement nous demander dans quelle mesure l'école encourage l'accès et l'appropriation d'un « véritable » internet lorsqu'il s'agit avant tout d'envisager la responsabilité des usagers dans un usage légal de ressources pré sélectionnées et de protection des données personnelles¹⁶⁶ : *« En conséquence, on dira que les savoirs formels sont essentiellement concentrés autour des systèmes sémiotiques conventionnels et formalisés qui ont tendance à la fermeture. Le plus souvent, ils sont sensibles (ou résultent) des approches réductionnistes et analytiques et sont en conséquence particulièrement compatibles avec les médias linéaires, verbaux et textuels. D'où la préférence que leur accorde l'école qui est restée le domaine du logos. Autre conséquence, on dira que les autres savoirs relèvent de domaines encore peu ou mal explorés, compris, ou valorisés. Parmi eux figurent les domaines complexes, possédant un très grand nombre de variables, peu déterminés, dynamiques, peu prévisibles, soumis à de grandes variations et très sensibles à leurs environnements. On peut y placer quelques-uns de nos plus grands savoirs tels que : savoir vivre, savoir vivre ensemble, savoir communiquer, savoir parler, savoir voir, savoir apprendre, savoir être parent, savoir enseigner, etc. Ces savoirs construits dans des situations d'immersion sont particulièrement difficiles à réduire et à décomposer. Ils résistent à la description, et précisément à la formalisation. Ce faisant, ils échappent particulièrement aux modes de transmission les plus scolaires »* (Darras 2001¹⁶⁷). L'écart est constitutif de la pensée des usages du quotidien et marque donc notre objet d'étude. Michel De Certeau emploie la métaphore du « braconnage » pour désigner ce que les gens font réellement avec les outils dont ils disposent, et envisager, surtout, leur marge de manoeuvre personnelle. C'est en effet dans cet écart que De Certeau localise l'appropriation créatrice. C'est également cet écart qui permet la pratique par la part d'individualité qui s'y exprime : *« l'usager devenu autonome façonne sa propre pratique et libère, à travers la médiation de la technique, sa subjectivité »* nous permet de préciser Josiane Jouet (Jouet 1993¹⁶⁸). Les activités liées au divertissement juvénile peuvent sans doute être en grande partie associées à cet espace temps du loisir et du quotidien, par opposition aux cadres structurés de l'école et du travail soumis à une certaine productivité cognitive ou éducative. Nous pensons beaucoup plus délicat d'appliquer une telle association en ce qui concerne précisément les pratiques d'information. La dichotomie entre formel et informel abordée dans ce chapitre anticipe, nous l'avons noté, sur l'écart entre l'école et la maison qui

¹⁶⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE. *Plan de développement des usages du numérique à l'école*. Dossier de presse du Jeudi 25 novembre 2010 http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf

¹⁶⁷ DARRAS, Bernard. Les formes du savoir et l'éducation aux images. *Recherches en communication*, n° 16, 2001 <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/3191/2991>

¹⁶⁸ JOUET Josiane. Usages et pratiques des nouveaux outils de communication. In SFEZ, Lucien (dir.). *Dictionnaire critique de la communication*. Paris, PUF, 1993

caractérise les pratiques juvéniles connectées selon la plupart des enquêtes connues sur le sujet. Suivant cette ligne de fracture, nous aurions donc d'une part le contexte scolaire formel et de l'autre le quotidien informel. Cependant, pour ce qui est des pratiques d'information, la coupure n'est donc pas aussi franche, puisqu'en matière de compétences infodocumentaires nous avons montré que la formalité était finalement assez fragile, puisque les préoccupations scolaires empiètent sur le temps personnel en même temps que prévaut de plus en plus la valeur expérientielle dans les dispositifs institutionnels en cours de positionnement. **Du point de vue des pratiques informationnelles, nous ne pouvons donc pas ranger si nettement d'un côté l'apprendre, de l'autre le divertir :** *« Il y aura lieu, dans les années à venir, d'approfondir les études sur les usages des machines à communiquer, d'en affiner les indicateurs statistiques, en tenant pour probable qu'ils ne sont pas uniquement motivés, ou en tout cas qu'ils le seront de moins en moins, par la seule recherche de la distraction. Car intervient dans cette évolution ce qui est encore une inconnue, à savoir le rôle de la jeunesse »,* écrivait Jacques Perriault en 1989 dans sa *Logique de l'usage*. La distinction radicale entre formel et informel, entre méthodologie et « école de la vie », entre « culture de l'écran » et « pensée réflexive », ne semble en effet pas si féconde : *« Critiquer dans l'école l'« artificiel » en l'opposant à l'« authentique », à la « vie », au « réel », c'est faire comme si l'école était hors formation sociale, hors réalité, alors qu'elle en est, au contraire, l'un des constituants essentiels »* (Lahire 1993¹⁶⁹). *« 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 ? (...) 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 »* (Charlier 2001¹⁷⁰) : **mais** si le qualificatif d'« informelles » est ainsi apparu au cours de ce chapitre comme ne recouvrant pas totalement la complexité contextuelle des usages informationnels, cette dénomination et la réflexion qu'elle suppose présentent l'intérêt paradoxal de nous éclairer sur la réalité propre que recouvre cependant, l'informel. Il n'est pas seulement l'envers du formel ou du non formel... **Il nous semble donc qu'annuler totalement cette distinction brouillerait donc un peu plus encore les pistes car il faut savoir d'où il est parlé, qui parle et qui dit quoi.**

¹⁶⁹ LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1993 (IUFM)

¹⁷⁰ CHARLIER, Philippe. Jeux hypermédias et expérience d'apprentissage. Ou comment penser, à partir des jeux informatisés, l'articulation entre savoirs scolaires formels et savoirs médiatiques informels. *Recherches en communication*, n° 15, 2001 <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/2951>

Les discours médiatiques et publicitaires vantent les facilités d'appropriation des objets de communication, aujourd'hui de plus en plus individualisés et proposant un repérage intuitif de leurs fonctionnalités. Ce que nous pourrions appeler une « convivialité exploratoire » semble en apparence particulièrement convenir aux jeunes. Pour leur part, les positions institutionnelles, si elles énoncent la relation des jeunes aux TICs en termes de compétences, investissent largement la thématique de l'accès et son pendant, le contrôle des contenus illicites, subversifs ou violents¹⁷¹. Il s'agit là surtout de protection de la jeunesse et de prévention des familles. Selon cet angle de vue, la validité de l'information se mesure à l'aune de la légalité. Elle relève de la prohibition des sources repérées, de la sanction des auteurs, plus que d'une véritable éducation ou d'une culture de l'information. Pourtant, les usages massifs des moteurs de recherche posent des questions beaucoup plus fines et délicates quant à l'attitude à adopter face à l'information et aux outils de recherche sur l'internet. Depuis la vaste enquête menée par Josiane Jouet et Dominique Pasquier en 1999, ce ne sont pas seulement les pratiques des « technologies de l'écran » par les jeunes qui ont évolué et se sont accrues, mais c'est également l'angle d'approche de cette réalité et des enjeux qu'elle recoupe qui s'est déplacé. Il ne s'agit plus seulement de savoir comment l'internet s'installe aux côtés ou à la place des moyens de communication préexistants, mais d'évaluer dans quelle mesure cette technologie change ou non notre rapport à l'information et au savoir. Or il semble donc que ce rapport au savoir s'individualise fortement et que les compétences qui lui permettent de s'exercer solidement, cette expertise informationnelle dont nous avons parlé, sont en train de changer. Christine Dioni relève dans ce rapport de recherche que nous avons déjà mentionné, *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*, la difficulté à affirmer une médiation aussi impérieuse que remise en cause et très difficile à exercer puisque ses ressorts sont encore mal connus : « *Sans relancer ici le débat académique sur le maître ignorant (Rancière, 2004), la conduite du changement lié aux TIC qui reste à faire réside dans l'acceptation par les élèves comme par leurs professeurs du brassage collaboratif et du partage des connaissances (Metge, 2007) qui bouleversent les places de chaque acteur dans la relation didactique. Le milieu scolaire n'échappe donc pas au constat fait dans d'autres sphères professionnelles et pour d'autres groupes acteurs : « les TIC remettent en cause une organisation mais aussi une identité professionnelle et une inscription sociale dans une société en mouvement, donc les conditions même de leurs appropriations » (Saint Laurent-Kogan et Metzger, 2007). (...) Ainsi un rôle de guidance s'impose en premier lieu. Tous les enseignants n'estiment pas qu'il s'agit là d'une nouveauté, car guider l'élève dans la connaissance disponible a toujours été une des missions fondamentales de leur métier : cela a toujours fait partie de l'enseignement et dans toutes les disciplines. La facilité d'accès des élèves à cette connaissance massive et pas forcément validée rend*

¹⁷¹ [Le Forum des droits sur l'internet](#), [La Délégation aux usages de l'Internet](#), [Le Portail Société de l'information](#), [Protection des mineurs sur Internet](#)

aujourd'hui cette mission encore plus impérieuse : avec l'accès à Internet on est plus confronté à cela qu'auparavant. Le savoir étant facilement disponible, les objectifs pédagogiques se focalisent sur l'appropriation des connaissances : on ne va pas leur apporter le savoir, mais on va leur apporter le moyen de triturer, d'analyser, de rechercher du savoir s'ils le veulent. On suppose que les éléments de connaissance sont déjà acquis, on n'a pas à expliquer les détails des connaissances, on les retrouve dans les documents...et on construit des raisonnements (...) Les situations pédagogiques créées au cours de cette recherche-action pour atteindre cet objectif ont fait appel, chez les enseignants, à une compétence encore peu présente dans la culture du système éducatif : accompagner les élèves dans le changement. Aujourd'hui, elle relève encore presque exclusivement de l'autodidaxie » (Dioni 2008¹⁷²). Le détour par l'analyse de ce que peut recouvrir une « compétence » info documentaire rend possible la déconstruction d'une activité humaine complexe : il « identifie des actes, décrit des opérations et donne une certaine consistance à un faisceau d'activités informelles » (Denecker 2002¹⁷³). Ainsi le recours aux notions voisines d'appropriation, de compétence et d'expertise ne doit en effet pas masquer les efforts et les apprentissages effectués pour parvenir à s'informer : « Il faut un effort mental minimum pour intégrer ce qui est significatif, replacer l'information dans un contexte, la recadrer par rapport à ce que nous savons déjà. (...) À noter qu'acquérir ne veut pas toujours dire mémoriser, ni même stocker, que ce soit sous forme d'un livre ou d'un document dans un disque dur. Il y a trois façons d'acquérir et conserver l'information : la confier à ses neurones, l'externaliser à un emplacement de stockage (tel un livre dans sa bibliothèque où l'on saura la retrouver à son gré), l'externaliser dans un flux d'informations que l'on a cartographié. Cela consistera par exemple la laisser sur Internet en ayant repéré son mode d'accès, c'est-à-dire en ayant repéré assez de métainformation (quel type de document, sur quel site, par quels mots clefs, dans le cadre de quelle recherche) pour repérer l'information. (..) Mais aussi savoir ce que l'on sait. Ceci implique notamment d'analyser l'information, d'extraire de tout le bruit des données recueillies, de qualifier la valeur de ces éléments, de les replacer dans un contexte, d'en tirer les conséquences éventuelles, d'en faire un véritable élément **d'anticipation et surtout de choix** pour un décideur » (Huyghe 2005¹⁷⁴) (nous soulignons). L'existence d'un rapport spécifique des jeunes à l'information et à l'internet n'est pas totalement avérée, y compris lorsque l'on place cette spécificité sur le plan de l'expertise ou du noviciat. En effet, la question du rapport à l'information *via* le *Web* et de l'expertise informationnelle qui va avec, se pose pour tous les internautes, y compris parfois pour les professionnels du champ eux-mêmes. Des conclusions de l'étude britannique UCL 2008¹⁷⁵ nous retenons que des compétences d'information ne sont pas

¹⁷² DIONI, Christine. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Paris : INRP, 2008 <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563/fr/>

¹⁷³ DENECKER, Claire. *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Villeurbanne : Presses de l'ENSIB, 2002

¹⁷⁴ HUYGHES, François-Bernard. Qu'est-ce que s'informer ? *La Lettre Sentinel*, n°32, Décembre 2005 www.huyghe.fr/dyndoc_actu/493a8e539a957.pdf

¹⁷⁵ UNIVERSITY COLLEGE LONDON(UCL) CIBER group. *Information behaviour of the researcher of the future*.

proportionnelles à l'âge du chercheur non plus que des technologies, si ce n'est que les jeunes générations n'ont pas réellement connu un monde sans l'internet, et qu'ils entretiennent un rapport systématique voire exclusif avec cet outil. Ce sont ainsi surtout les comportements qui se trouvent décrits par des observations scientifiques signalant que le *Web* en est encore à ses balbutiements et que s'instaure un rapport fortement individualisé à l'information. La question d'un rapport proprement générationnel à l'internet engage d'ailleurs des présupposés communicationnels à la fois pratiques, cognitifs et sociaux : « Cette constatation se laisse facilement thématiser selon un modèle qui correspond à une appréhension commune et spontanée des effets de la « révolution numérique », celui de la « fracture numérique générationnelle » qui opposerait les *digital natives*, nés avec le numérique ou peu avant, spontanément « alphabétisés » dans l'univers numérique et dans l'internet, aux générations plus anciennes et aux compétences et procédures de ces dernières notamment en matière de recherche et de validation de l'information. Caractéristique des *digital natives* serait une appropriation spontanée, prédiscursive (préconsciente) des outils, ie des interfaces du web. Cette fracture est appréciée de manière ambivalente : les *digital natives* s'ils sont à l'aise avec le monde numérique, manqueraient des outils de compréhension, d'analyse et de critique d'une information appréhendée sans distance et passivement. (...) Ces observations nous amènent à remettre en cause la valeur explicative et descriptive du modèle de la « fracture numérique générationnelle ». Une étude réalisée par University College London pour la British Library et le JISC, parue en janvier 2008 (UCL, 2008), si elle souligne bien les carences en compétences informationnelles des jeunes générations, remet en cause la notion de *digital natives* en montrant que les traits comportementaux censés caractériser ces derniers tendent à se répandre aujourd'hui dans tous les groupes d'âges » (Gallezot et al 2008¹⁷⁶). **C'est encore une forme d'écart, écart générationnel, qui se trouve au fondement de l'idée de « *digital natives* » mais la pensée de cet écart nous semble nettement moins probante que celle du renouvellement du paradigme du rapport à l'information qui s'individualise fortement.** Le discours de l'immédiation technique correspond surtout à la fin proclamée des médiations sociales, enseignants, journalistes, bibliothécaires... médiateurs traditionnels de l'information et de la connaissance. Il nous semble pourtant que **ramener toute pratique, en particulier informationnelle, à son informalité profonde empêche de discerner les enjeux sociaux et de pouvoir au principe de la formalisation qui exprime l'appropriation** consciente d'elle-même et verbalisée (Lahire 1994¹⁷⁷). Ainsi, si l'internet et le *Web* sont encore des technologies

London: University College, CIBER Briefing paper. Janvier 2008

http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf

¹⁷⁶ GALLEZOT, Gabriel ; ROLAND, Michel ; ARASZKIEWIEZ, Jacques. La recherche floue. In BROUDOUX, Évelyne ; CHARTRON, Ghislaine. *Traitements et pratiques documentaires : vers un changement de paradigme ?* Actes de la deuxième conférence Document numérique et Société, Paris, CNAM, 17-18 novembre 2008. Paris : ADBS., 2008 (Sciences et techniques de l'information)

¹⁷⁷ LAHIRE, Bernard. L'inscription sociale des dispositions méta langagières. *Repères : recherches en didactiques du français*

intellectuelles relativement jeunes, elles brouillent les frontières mais nous y retrouvons pourtant des différenciations pré existantes en termes de culture et de légitimité (Miège 2008¹⁷⁸). C'est d'ailleurs ce qui autorise certains auteurs à parler plus de « culture » que de « culture numérique » à proprement parler. En effet, des distinctions demeurent et de nouvelles se mettent en place. Les conclusions des dernières enquêtes sur les pratiques culturelles des français positionnent l'internet et le *Web* dans l'historique des supports d'informations. Elles confirment que les personnes qui lisent le plus et qui s'informent le plus sont également celles qui utilisent l'internet le plus intensément, non pas seulement en termes de temps passé devant l'écran mais de multiplicités d'usages et de bénéfices retirés : « *La logique du cumul est souvent dominante en matière d'usages du temps libre et de consommations culturelles, il convient d'en souligner la force exceptionnelle: aucun usage (et donc à plus forte raison aucune pratique) ne s'inscrit en opposition à d'autres, tous sont positivement corrélés entre eux. (...) Et ce qui vaut pour l'Internet peut être étendu aux autres TIC. Autrement dit, les comportements en ligne, en réalité, s'inscrivent dans le paysage des pratiques culturelles prénumériques, et contribuent à renforcer l'opposition centrale depuis les années 1980 entre les univers culturels plutôt organisés autour de l'audiovisuel..., et les univers culturels plus centrés sur l'imprimé* » (Donnat 2007¹⁷⁹). Les usages informationnels de l'internet par les jeunes participent de ce « *métier* » ou « *travail* » de l'élève qui ne s'exerce pas uniquement « entre les murs » de l'école et dans les limites du temps scolairement imparti, et qui lui-même est un élément important du rapport à la culture et au savoir de l'individu (Pasquier 2005¹⁸⁰). Nous ne saurions donc penser les pratiques informationnelles ordinaires des jeunes uniquement par rapport aux préoccupations personnelles, au quotidien de la sphère domestique et amicale, à l'implicite des attitudes au fondement de la réussite scolaire, à la rhétorique de la transparence qui régit l'idée de « société de l'information »... au risque qu'appropriation, expertise et compétence ne se rangent que du côté des potentialités individuelles plutôt que du projet social.

Conclusion

Les pratiques de jeu, de communication, de partage ou de socialisation des jeunes avec l'internet sont abordées par les enquêtes générales à partir du loisir et du ludique, comme grandement

langue maternelle, n°9 Activités métalinguistiques à l'école, 1994

¹⁷⁸ « Et Paul Beaud, dans cette perspective, montre toute l'importance qu'il y a à bien différencier les pratiques des classes populaires de celles des nouvelles classes moyennes et, par ailleurs, à relier les pratiques médiatiques avec les pratiques du savoir (= cognitives) et l'acquisition de savoirs pratiques ».

MIEGE, Bernard. Médias, médiations et médiateurs, continuités et mutations, *Réseau*, vol 2, n°148-149, 2008

¹⁷⁹ DONNAT, Olivier. Pratiques culturelles et usages d'internet : cultural practices and internet uses. In Ministère de la culture et de la communication, DEPS. *Culture études : pratiques et publics*, n°3, novembre 2007 <http://www2.culture.gouv.fr/deps/fr/pratiquesinternet.pdf>

¹⁸⁰ « Les travaux sur la désaffection juvénile pour les pratiques culturelles légitimes posent peu la question de la relation à l'école, alors qu'ils s'interrogent souvent sur la relation entre niveau de diplôme et type de pratiques culturelles »

PASQUIER, Dominique. *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement, 2005 (Mutations)

étrangères aux préoccupations pédagogiques et à la sphère scolaire. Si elles relèvent de l'éducatif, c'est souvent par le biais de la prévention. Car elles détiennent une identité et un lieu propre à partir duquel elles s'exercent, elles se rapportent selon nous finalement plus au non formel qu'à l'informel. Ce n'est pas le cas des pratiques d'information, ni complètement culturelles, ni totalement médiatiques, présentes dans les discours institutionnels mais ne faisant pas l'objet d'un enseignement, à cheval entre le scolaire et le domestique... Cette hybridité nous semble amplement contribuer à les définir comme « informelles ». L'écart contextuel se double en outre d'un écart théorique et d'un jugement de valeur aux dépens de ces pratiques ainsi qualifiées. Dans la définition introductive d'Annette Béguin-Verbrugge nous percevons la distinction radicale entre « *satisfaction* » quotidienne, individuelle, et « *rendement* » scolaire et social. Le formel nous est ainsi apparu comme construit social, reflétant un rapport au monde traditionnellement scolaire et vertical, accordant la primauté aux savoirs théoriques. Adapté à la pratique, ce point de vue y applique le même jugement de valeur et le rapporte à une norme issue de pratiques de référence. Mais nous ne proposons pas de voir si des compétences, bases d'une appropriation ou d'une expertise, se décèlent dans cette satisfaction quotidienne opposée au rendement pédagogique. Nous avons souhaité plutôt interroger la pertinence et les enjeux soulevés par cet écart théorique et opérationnel si nettement institué entre l'école et la maison, entre le formel et l'informel. Rendement scolaire et satisfaction quotidienne ne nous semblent ainsi pas spécifiés par leur incompatibilité, mais ni l'un ni l'autre ne résume à lui seul l'appropriation. Si celle-ci se doit d'être « *significative* » et « *créatrice* » selon la formule de Serge Proulx, elle doit donner du sens à l'acte de s'informer et reposer sur une singularité individuelle consciente. Ces deux éléments constituent ce qu'il nous semble juste d'appeler un « projet informationnel » personnel, susceptible d'englober les préoccupations personnelles *comme* les obligations scolaires du jeune. Car la question doit pourtant obtenir un début de réponse de la compatibilité entre l'intention consciente au principe du désir et de l'action de s'informer, constitutive de ce projet informationnel singulier, avec l'informalité de la pratique informationnelle quelque soit son contexte d'usage. Daniel Schugurensky nous autorise à distinguer différents types d'apprentissages informels suivant leur degré d'intentionnalité et de conscience. Il discerne les apprentissages tacites, des apprentissages fortuits, des apprentissages autodirigés, intentionnels et conscients (Schugurensky 2007¹⁸¹). Il peut donc y avoir une part d'intention au cœur de l'informel et elle s'avère qui plus est décisive. Le projet de s'informer repose donc sur une intention individuelle et la formalisation d'un besoin. Nous sommes là devant une forme d'injonction paradoxale car le besoin d'information, proche

¹⁸¹ SCHUGURENSKY, Daniel. " Vingt mille lieues sous les mers " : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie*, n° 160-Les jeux du formel et de l'informel, 2007

de la vie affective et inconsciente, est en soi informel. La distinction entre formel et informel présente donc à nos yeux une valeur heuristique importante qui nous permet d'apercevoir l'aspect individualisé et distinctif du rapport à l'information et au savoir *via* le Net. Il nous reste à l'envisager dans la perspective de la culture jeune de masse des adolescents d'aujourd'hui, caractérisée par une socialisation intense et constitutive, par un recours massif aux technologies connectées et souvent dénigrée de par son illégitimité.

Prérequis :

- Les usages informationnels ordinaires des adolescents, englobant une activité de recherche d'information, impliquent des préoccupations scolaires et ne se limitent pas à la sphère privée et du loisir.
- Ces usages s'exercent dans un cadre informationnel global où le rapport à l'information *via* les technologies intellectuelles numériques s'individualise.
- Ce phénomène de privatisation s'accompagne d'une dimension socio culturelle éminemment stratégique.
- Pour les jeunes d'âge scolaire, la pratique informationnelle relève deux types d'enjeux spécifiques sans être incompatibles : l'intégration et la réussite scolaires d'une part, l'émancipation humaniste d'autre part.

Questions de recherche :

- Connaissance des pratiques informationnelles informelles de ces jeunes
- Caractérisation des pratiques informationnelles informelles de ces jeunes
- Individualité des pratiques informationnelles
- Hétérogénéité ou écart des pratiques individuelles : quel principe de compétence ?



Deuxième partie - Jeunes, internet et pratiques d'information : les enquêtes

Reconnaître l'adolescence d'un point de vue sociologique et non seulement en tant que moment physiologique et psychologique précis, c'est reconnaître la capacité de l'individu à se construire lui-même et à se construire par lui-même. Cette construction passe essentiellement par l'autre, l'entourage proche puis le groupe des pairs et les instances de socialisation extérieures au cercle familial. L'adolescence est alors un rapport au monde en construction et ce qui compte essentiellement là, comme dans le concept de rapport au savoir défini par Bernard Charlot, c'est avant tout la relation plus que les objets qu'elle unit. Ce qui se construit c'est un rapport au monde, aux autres et au savoir et donc à soi même et à ses propres savoirs. Nous insistons alors sur ce qui unit reconnaissance de l'adolescence, notion liée à la modernité et à ses prétentions de table rase et de rupture d'avec ce qui la précède, et généralisation de la scolarisation. Le quatrième chapitre se penche ainsi précisément sur l'historicité de cette notion d'adolescence et mesure le rôle joué par les technologies de l'information et de la communication dans la construction de soi, en particulier l'image de soi et la socialisation.

A partir d'un groupe d'enquêtes intégré à l'objet d'étude dont les critères de choix seront exposés, le cinquième chapitre vise à cerner les éléments de connaissance de la réalité globale des pratiques internautes des jeunes et à tenter de percevoir la place de leurs pratiques informationnelles au sein de ces pratiques générales.

Fort des enjeux d'ordre politique portés par la question des pratiques ordinaires d'information et de notre positionnement théorique quant à la dichotomie formel/informel, école/maison, le sixième chapitre exposera la méthodologie qui est celle du travail de terrain que nous avons mené.

Chapitre 4. Peut-on parler des pratiques « des jeunes » ?

S'il est vrai que c'est en partie du fait de notre positionnement de terrain, en tant qu'enseignante documentaliste dans le secondaire, que le choix de notre sujet de recherche s'est porté sur les jeunes et sur la relation que ceux-ci entretiennent avec l'internet comme moyen d'information, c'est en outre vers cette population que semble se tourner le plus massivement les regards et les discours de toute nature du seul fait de l'utilisation massive que les adolescents font de l'outil internet. Notre deuxième chapitre nous a permis d'établir un panorama des différents champs de recherche pour lesquels la relation des jeunes à l'internet constitue en effet un objet d'étude. Si le comportement de recherche d'information des jeunes internautes tend à être décrit, sont pourtant établies relativement peu de données sur les *contenus* d'information visés par ces jeunes. Ce type d'interrogation se rencontre pourtant en milieu universitaire, qui vise à décrire les habitudes info documentaires des étudiants et à les évaluer. Le plus souvent, les pratiques informationnelles des adolescents sur l'internet se trouvent diluées dans la culture numérique juvénile, qui désigne principalement et de façon globale leurs pratiques de communication et de socialisation et pointe évidemment l'importance du recours aux écrans connectés. S'il est avéré que les adolescents d'aujourd'hui sont utilisateurs assidus de l'internet et des outils mobiles, comme nous le démontrent les études d'usages et chiffrées, nous pouvons nous demander toutefois de quelle façon la recherche d'information peut-elle être en elle-même et à part entière constitutive de cette fameuse culture numérique juvénile. Mais avant de nous poser cependant la question de la réalité de leurs usages informationnels, nous avons souhaité circonscrire ce public de « jeunes » qui est le nôtre autour de critères précis que nous exposerons à l'occasion de la présentation de notre échantillon. Etant donné la tranche d'âge concernée par nos travaux, il nous est ainsi nécessaire de préciser ce qu'il est possible d'entendre par le vocable « jeunes » et plus précisément par l'appellation « d'adolescents ». Car cette notion d'adolescence, relativement récente, ne se résume pas par de seules données physiologiques, nous nous tournerons donc vers le champ sociologique pour mieux appréhender, dans un premier temps, les contours de ce « public » que nous désignons.

Nous examinerons dans un deuxième temps la place qu'occupent les pratiques d'information au sein des pratiques culturelles et médiatiques en général, et plus précisément au sein d'une certaine « culture jeune », expression dont il nous faudra cerner la réalité.

La tranche d'âge qui nous occupe étant directement concernée par cette qualification d'adolescence et par cette « culture jeune » qui semble lui être propre, nous en viendrons enfin à

la caractérisation de l'échantillon retenu par notre travail d'enquête et à l'explicitation des critères qui ont présidé à son élaboration.

4.1. La notion d'adolescence

Si nous nous penchons, pour le moment, sur la nature et les spécificités de la tranche d'âge (14-18 ans) que nous avons choisie d'isoler pour notre étude, nous pouvons d'ores et déjà la rattacher à une notion complexe qu'il nous faut examiner. En effet, à cette ponctuelle mais déterminante période de la jeunesse correspond « l'adolescence ». Et, au regard de la tranche d'âge qui nous occupe, nous parlons bien plus précisément d'« adolescents » que de « jeunes ». Cette courte période de la vie constitue un pallier symbolique et physiologique entre l'enfance et l'âge adulte difficile à définir. En dehors des marqueurs physiques de la puberté, la reconnaissance de l'adolescence comme référence à une « classe d'âge » d'une population trouve sa source vers le milieu du 19^{ème} siècle. Si l'étymologie du mot renvoie au terme latin d'*adulescens* « celui qui est en train de croître », la Rome antique attribuait ce qualificatif aux jeunes citoyens entre 17 et 30 ans (Huerre 2001¹). Si nous faisons référence au travail historique d'Agnès Thiercé nous voyons qu'il s'agit là d'une notion aux significations récentes. Crainte d'abord comme un état de crise, comme promesse de déviances, elle est d'abord réservée aux seuls garçons issus des classes bourgeoises de la société du Second Empire (Thiercé 1999²). Les jeunes hommes issus des mondes ouvriers et agricoles sont pour leur part définis relativement à ce monde social et professionnel auxquels ils appartiennent et entrent de plain-pied dans l'âge adulte par la voie de l'apprentissage. Les jeunes filles bénéficient, elles, d'une éducation maternelle et essentiellement domestique, dédiée au mariage. Il faut attendre la Troisième République, les lois de 1881 et de 1882 instaurant la scolarité obligatoire jusqu'à douze puis quatorze ans, ainsi que les réflexions naissantes des écoles française et anglo-saxonne de la psychologie de l'adolescence, qui en feront une classe d'âge à part entière et *éducable*, destinataire et porteuse des valeurs républicaines. Nous souhaitons noter ici la concomitance de la réflexion d'ordre pédagogique avec la construction sociale et politique de cette notion d'adolescence, principalement portée par le truchement de l'institution scolaire. Nous remarquons d'ailleurs, avec Olivier Galland, une évolution similaire quant à la constitution du concept d'enfance (Ariès 1973³). Au cours du 20^{ème} siècle, en France, l'adolescence se développe

¹ HUERRE, Patrice. L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice. *Journal français de psychiatrie*, vol.3, n°14, 2001

² THIERCE, Agnès. *Histoire de l'adolescence : 1850-1914*. Paris : Belin, 1999 (Histoire de l'éducation)

³ ARIES, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil, 1973

Evoqué par GALLAND, Olivier. *Les Jeunes*. Paris : La Découverte, 1999 (Repères), p. 7

« Un numéro spécial publié en 1982 de la revue historique *Annales de l'Est* regroupant les contributions d'historiens médiévistes remet en cause l'opinion d'Ariès selon laquelle le sentiment de l'enfance n'existait pas au Moyen-Age, bien que tous s'accordent à reconnaître que

comme un vaste terrain d'exploration psychologique surtout, et plus tardivement sociologique (Galland 2007⁴). La définition sociologique de cette période de la vie émerge ainsi des mutations historiques et sociales qui l'installent comme « âge social » à part entière, c'est-à-dire défini par l'éducation et par l'école, autant que par la famille ou par la classe. L'adolescence se définit alors comme processus de socialisation, et parfois lieu de conflit entre les normes scolaires et familiales. Le terme de « jeunes » est d'amplitude plus large. Les deux mots tendent cependant à se confondre de plus en plus, les frontières de l'adolescence s'élargissant jusqu'aux confins de l'enfance (« pré adolescence ») et se prolongeant même l'âge adulte venu (« adolescents »).

4.1.1. Une notion sociologiquement définie

- **La scolarisation pour tous**

Nous pourrions extrapoler la formule fameuse de Pierre Bourdieu⁵, « *La jeunesse n'est qu'un mot* », pour mettre en cause cette artificielle façon de désigner toute une population d'individus et leurs histoires singulières par le seul fait qu'ils sont nés à peu près au même moment... L'adolescence est la réalité physiologique et sociale qui constitue le moment fort de la jeunesse et signale le passage de l'enfance à la maturité reproductrice. Les sociétés dites traditionnelles ont longtemps marqué par des rites initiatiques divers, cette entrée souvent douloureuse et sans retour dans le monde adulte. Dans les sociétés occidentales, la réalité effective des mutations du corps se traduit de façon plus ou moins soutenue, un statut social spécifique étant finalement donc attribué à cette période de la vie. C'est le développement de la scolarisation dans les années 1960, coïncidant par ailleurs avec l'émergence des mouvements de « contre-culture » et, *via* l'industrialisation, de « culture de masse », qui a favorisé l'irruption de cet âge de la construction intellectuelle et morale de l'individu. Cet état intermédiaire, événement physiologique, est alors reconnu pour lui même, devenant à la fois réalité sociale et économique en même temps qu'objet sociologique. « *L'adolescent est pourvu d'un statut, il est lycéen ou apprenti, il se prépare par une formation appropriée à accéder aux responsabilités de l'âge adulte (...).* » précise ainsi Olivier Galland (Galland 2007). Toute une culture adolescente, et les développements commerciaux qui vont avec, se sont effectivement forgés alors sur la base de ce modèle scolaire ou étudiantin partagé par le plus grand nombre et transcendant, au moins en surface, les appartenances sociales et culturelles de chacun(e).

C'est la scolarisation, et sa généralisation, qui auront donc concouru à la reconnaissance moderne

c'est la scolarisation massive qui a engendré le concept moderne d'enfance.»

⁴ GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin, 2007 (U. Sociologie)

⁵ BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris : Minuit, 1980

de l'adolescence. Nous retrouvons là le lien intrinsèque qui unit instauration sociologique et sociale de l'adolescence en tant que telle et l'attribution d'une nature proprement éducable, perfectible, à cet état. Le renouveau de la sociologie de l'éducation des années 1970 en France s'est intéressé principalement aux fonctions de sélection et d'élimination attribuées au système scolaire (Bourdieu Passeron 1964⁶, Bourdieu Passeron 1970⁷, Baudelot Establet 1971⁸, Grignon 1971⁹). Depuis 1968, le statut élargi d'« étudiant » s'est en effet imposé aux jeunes, massivement scolarisés : « *Avant 20 ans, le statut de référence, qui tend à faire loi, est devenu celui d'« étudiant » : la forme scolaire, lycéenne ou étudiante, du jeune s'est généralisée et imposée comme forme première voire unique* » (Chamboredon 1991¹⁰). Cette massification scolaire s'est par ailleurs accompagnée, au fur et à mesure des différents projets gouvernementaux, de l'allongement des temps de formation réels et de l'allongement de « *l'espérance de vie scolaire subjective* » (Chamboredon 1991). Ce sont aujourd'hui, plus que d'autres institutions au pouvoir déclinant tels que l'église ou l'armée, les moments de la scolarisation qui fixent les étapes de la vie et marquent la jeunesse. La généralisation de la scolarité enrichit ainsi la réflexion sociologique portant sur la jeunesse et le rôle de l'institution scolaire dans sa construction sociale. Les problématiques sociologiques des années 90 se recentrant ainsi sur les acteurs individuels et leur marge de manœuvre dans l'institution, sur l'importance déterminante du rapport *individuel* à la connaissance et au savoir qui nous intéresse ici (Baudelot Establet 1992¹¹, Charlot et al 1993¹², Lahire 1995¹³, Dubet Martuccelli 1996¹⁴). Ce qui se joue précisément là est la tension entre les forces individuelles et les moyens réellement à disposition pour se réaliser.

• Une relative indétermination

La question de la conception de la jeunesse conçue comme catégorie sociologique à part entière émaille donc la réflexion sociologique moderne, qui tente à la fois la reconnaissance de

⁶ BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers*. Paris : Editions de Minuit, 1964 (Le sens commun)

⁷ BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit, 1970 (Le sens commun)

⁸ BAUDELLOT, Christian ; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspero, 1971

⁹ GRIGNON, Claude. *L'ordre des choses : les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Editions de Minuit, 1971 (Le sens commun)

¹⁰ CHAMBOREDON, Jean-Claude. Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales : les fonctions de scansion temporelle du système de formation. *Enquête*, n°6 : La socialisation de la jeunesse, 1991 <http://enquete.revues.org/document144.html?format=print#ftn18>

¹¹ BAUDELLOT, Christian ; ESTABLET, Roger. *Allez les filles !* Paris : éditions du Seuil, 1992 (L'Epreuve des faits)

¹² CHARLOT, Bernard ; BAUTIER, Elisabeth ; ROCHEX, Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1993 (Formation des enseignants)

¹³ LAHIRE, Bernard. *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard, Le Seuil, 1995 (Hautes études)

¹⁴ DUBET, François ; MARTUCCELLI, Danilo. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : éditions du Seuil, 1996 (L'Epreuve des faits)

l'hétérogénéité sociale du groupe et l'investigation de comportements et de représentations propres à ce groupe. Réalité sociale théoriquement construite, par delà les réalités hétérogènes de la vie, la jeunesse peut en effet se définir aujourd'hui invariablement comme un état de « *relative indétermination sociale* », état à mi chemin vers l'insertion professionnelle et l'insertion conjugale (Mauger 2008¹⁵). Remarquons qu'à ce titre, les orientations sociales et politiques actuelles dont nous avons parlé aux chapitres précédents accentuent sans doute cette perspective. En effet, elles marquent la fin du métier pour la vie et valorisent des « *compétences clés* », dont la maîtrise de l'information constitue l'un des pivots (OCDE 2005¹⁶), et désignées comme telles car qualifiées de transversales, propices à « *l'éducation et à la formation tout au long de la vie* », à l'adaptation permanente de l'individu à des contextes toujours changeants... Notons, pareillement, que la « *passivité* » sociale et professionnelle assignée à la jeunesse, jusqu'au 20^{ème} siècle, et pour la jeunesse dorée en tout cas, s'efface clairement car une pression sociale paradoxalement de plus en plus précoce s'exerce sur les jeunes, en matière d'orientation par exemple (Le Goff 2005¹⁷). Du fait même de cette situation proprement intermédiaire, la jeunesse se définit aussi par ce devenir qu'elle porte en elle. Il nous paraît à ce titre tout à fait nécessaire de se poser la question des habitudes informationnelles des jeunes, en partie pour les cerner en tant que telles, en partie pour dessiner ce qui constitue le terreau d'une disposition informationnelle plus générale. L'intérêt porté à cette génération née en même temps que l'internet n'est pas tant d'insister sur cette similitude de circonstances mais bien de pointer les spécificités éventuelles de son rapport à l'information : « *Car ce qui définit le mieux la jeunesse est en même temps ce qui fait obstacle à sa définition, à savoir la précarité de cette position sociale* » (Galland 1999¹⁸). La jeunesse elle-même devient une période clé du développement non seulement personnel ou affectif de l'individu, bien sûr, mais également professionnel, moral et citoyen. S'installent ici clairement les chances de réussite scolaire pour une bonne part du côté de la personne elle-même et de son espace privé. En particulier, les classes sociales qui n'avaient pas accès à ce statut jusqu'alors, perçoivent cette étape de la vie comme une chance à entretenir et comme potentiel de réussite scolaire ce qui la symbolise. L'ordinateur est révélateur de tels espoirs depuis son entrée dans les foyers et ce sont les ménages où enfants et adolescents sont présents qui font état d'un « *niveau d'équipement particulièrement élevé dans le domaine*

¹⁵ MAUGER, Gérard. Jeunesse : définition sociologique d'un âge de la vie. In Cultures adolescentes : Actes de la journée d'étude du 13 novembre 2007, organisée par La Joie par les livres et Lecture Jeunesse Mars 2008. *Lecture Jeune*, n°125, mars 2008

¹⁶ OCDE. *La définition des compétences clés : Résumé*. OCDE, août 2005
<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

¹⁷ LE GOFF, Jean-Pierre. *La barbarie douce. : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte, 2003 (Sur le vif)

¹⁸ GALLAND, Olivier. *Les jeunes*. Paris : La Découverte, 1999 (Repères)

audiovisuel» et informatique (Jouet Pasquier 1999 ; Donnat 2007¹⁹). La justification avancée par les ménages ayant cédé à la prescription d'achat de leur enfant en matière d'équipement informatique repose précisément sur l'identification de l'ordinateur et de la connexion à l'internet comme des leviers indispensables de la performance scolaire (Bigot Croutte 2007²⁰). Olivier Martin souligne également ce phénomène et signale par ailleurs qu'il entre finalement en contradiction avec les usages réels, ludiques et chronophages, des enfants une fois connectés : « *La connexion à l'internet est en effet perçue comme un moyen de se comporter en « bon parent », en offrant à ses enfants tous les moyens nécessaires à la réussite scolaire. De telles attentes dans les vertus éducatives de l'internet traduisent bien ce que M. Duru-Bellat appelle leur « préoccupation scolaire » : aujourd'hui, la réussite des enfants se mesure dans tous les milieux par leurs résultats scolaires, et les parents multiplient les efforts pour les aider à exploiter les ressources intellectuelles* » (Martin 2004²¹).

Cette identification possible à une classe d'âge globale, *via* la scolarisation généralisée à l'image d'une « parenthèse enchantée » du devenir professionnel et des responsabilités sociales, mais également *via* des valeurs et des supports culturels typiques (musique, magazines, ...) est propre aux générations qui ont suivi les années 60. L'état de jeunesse ne se résume ainsi pas seulement par une période identifiée de la vie mais trouve son prolongement dans cette notion de « génération ». La génération actuelle des « jeunes » nés dans les années 90, semble remplir un rôle charnière ou de transition du fait de la place occupée par les technologies informatiques et par l'internet dans leurs pratiques culturelles et dans leur vie quotidienne. Sur cette génération se cristallisent en effet des thématiques telles que la « crise du livre », telle que les difficultés de la « transmission scolaire » des valeurs et des savoirs, révélatrices de la jeunesse ou du renouvellement des générations conçus comme rapport au monde et comme « cultures ». Cette définition pourrait-on dire originelle de l'adolescence qui s'ancre dans la scolarisation généralisée et l'attribution d'un rôle social finalement second à la famille, se voit renouvelée du fait de voies inédites et puissantes de socialisation. Le rôle normatif des technologies de l'information et de la communication entre en scène ici, à ce point dominant qu'il désigne de lui-même toute une génération au même titre que le Krach boursier de 1929, la Libération ou le Sida (Donnat Lévy 2007²²).

¹⁹ DONNAT, Olivier. Pratiques culturelles et usages d'internet : cultural practices and internet uses. In Ministère de la culture et de la communication, DEPS. *Culture études : pratiques et publics*, n°3, novembre 2007 <http://www2.culture.gouv.fr/deps/fr/pratiquesinternet.pdf>

²⁰ BIGOT, Régis ; CROUTTE, Patricia. *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : Conditions de vie et Aspirations des Français*. CREDOC, Décembre 2007

²¹ MARTIN, Olivier, L'Internet des 10-20 ans. Une ressource pour une communication autonome, *Réseaux*, n° 123, 2004

²² DONNAT, Olivier ; LEVY, Florence. Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques. Ministère de la culture et de la communication, DEPS : *Culture prospective*, 2007

• Une « culture jeune » et une « culture scolaire » indissociables

Si l'école est le contexte de vie le plus longuement fréquenté par le jeune au quotidien, elle partage donc de plus en plus cette fonction de socialisation avec d'autres instances, culturelles ou associatives, et surtout médiatiques et marchandes. Celles-ci relaient la transmission de valeurs et favorisent l'adoption des éléments d'appropriation d'une « culture jeune » spécifique sur laquelle nous allons revenir, mais que nous pouvons d'ores et déjà définir, pour reprendre les termes de Cédric Fluckiger, comme « l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi » (Fluckiger 2008²³ d'après Proulx 2002²⁴). Nous avons relevé le fait que ces éléments entrent parfois en contradiction ou en concurrence avec le modèle du savoir véhiculé par l'institution scolaire. L'internet est en effet sans aucun doute à rajouter aujourd'hui au nombre de ces « agents » mentionnés par Jean-Claude Chamboredon dès le début des années 90, dont « (...) le conflit des compétences et la concurrence (...) fait la variation de ces définitions sociales de la jeunesse » (Chamboredon 1991²⁵). Mais dans les années 70, en particulier à partir de 1975 et de la mise en œuvre de la réforme Haby pour le collège unique, l'adolescent se construit par la scolarisation. L'entrée en société permise par l'école est alors présentée comme devançant les déterminations et aspirations familiales et l'on parle par exemple d'« ascenseur social » pour figurer cette circulation possible d'un rang social à l'autre, en général vers le plus élevé. Aujourd'hui plusieurs canaux de socialisation et d'ouverture au monde se déploient, l'école ayant à faire non seulement avec la famille mais également et de plus en plus avec les pairs et avec l'environnement médiatique en général, et donc avec l'internet en particulier (Pasquier 2005²⁶ ; Coulangeon 2007²⁷). Or chacun de ces canaux ont des prétentions normatives qui peuvent être contradictoires, car ce rôle normatif est précisément celui attribué aux TICs dès lors que l'adolescence se trouve définie de par sa contemporanéité même d'avec ces technologies. Nous faisons ici directement référence au concept porté par l'appellation « natif numérique » ou « digital native », construit par opposition au « digital immigrant », et qui vise à définir en propre la génération de la fin des années 90. Le

²³ FLUCKIGER, Cédric. L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, n°163, avril mai juin 2008.

²⁴ PROULX, Serge. Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société de savoir. *Annales des télécommunications*, n°3-4, 2002

²⁵ CHAMBOREDON, Jean-Claude. Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales : les fonctions de scansion temporelle du système de formation. *Enquête*, n°6 : La socialisation de la jeunesse, 1991 <http://enquete.revues.org/document144.html?format=print#ftn18>

²⁶ PASQUIER, Dominique. *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement, 2005 (Mutations)

²⁷ COULANGEON, Philippe. Lecture et télévision : Les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire. *Revue Française de sociologie*, vol 48, n°4, 2007

consultant Marc Prensky²⁸, à l'origine de cette expression et de sa forte popularité, relève une véritable mutation intellectuelle, voire biologique (modification du cerveau, référence à un langage propre...) chez les enfants « nés avec une souris dans les mains ». Ces individus auraient ainsi développé des capacités de raisonnement spécifiques, privilégiant les démarches inductives et aléatoires de par une fréquentation assidue des écrans, des hypertextes et de l'information spontanée. Le concept de « *digital natives* » implique donc une capacité de raisonnement inédite et propre aux jeunes générations du seul fait de leur pratique massive des technologies de l'information et de la communication. Sans aller jusqu'à envisager les possibilités physiologiques, voire génétiques, d'une telle transformation des capacités cérébrales de l'humain, cette question nous permet surtout de pointer la réalité d'une conception du savoir, et du rapport possible de l'individu à ce savoir, renouvelée et visible au travers du développement de ces technologies. Ce rapport au monde, au savoir et à la culture que le développement de l'information numérique engage apparaît en tout cas contradictoire de l'acception scolaire traditionnelle du savoir et fondatrice d'une certaine « *culture scolaire* » (Chervel 2005²⁹). Les constatations qui marquent l'opposition entre les pratiques liées aux TICs et la « *culture scolaire* » sont nombreuses (Dioni 2008³⁰). Plus précisément : « *Construire son propre savoir ne consiste plus seulement à faire le tour d'une question et à savoir la restituer aux autres (modèle encyclopédique), mais à construire un parcours en faisant sens pour repérer les informations attendues, parcours qui sera choisi, adapté puis réadapté, en fonction des résultats obtenus, nécessitant une forte part d'autonomie et de distanciation critique vis-à-vis des contenus informationnels repérés* » (Liquète Maury 2007³¹). C'est à partir de ce constat établissant la fin des ambitions encyclopédiques à l'échelle de l'individu et affirmant la capacité individuelle à trouver puis traiter l'information, c'est-à-dire à la critiquer d'une part et à la transformer en connaissance d'autre part, qu'émerge la notion de culture informationnelle, d'abord liée à l'univers de la documentation puis intégrée de façon plus large aux problèmes traités par les sciences de l'information et de la communication voire les sciences humaines en général (Juanals 2003³² ; CRIS 2009³³). Pour

²⁸ PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, vol.9, n°5, October 2001 <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently ? *On the Horizon* (MCB University Press, vol. 9, n°6, December 2001 <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>

²⁹ CHERVEL, André. En quoi une culture peut-elle être scolaire ? In JACQUET-FRANCILLON, François ; KAMBOUCHNER, Denis (Dir.). *La crise de la culture scolaire : origines, interprétation, perspectives*. Paris : PUF, 2005

³⁰ DIONI, Christine. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Edutice, février 2008 <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563/fr/>

³¹ LIQUETE, Vincent ; MAURY, Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin, 2007 (Collection E)

³² JUANALS, Brigitte. *La culture de l'information, du livre au numérique*. Paris : Hermès science publications ; Lavoisier,

signaler cette prise en compte renouvelée d'un rapport au savoir basé sur la capacité singulière à critiquer, à donner un sens à des informations et le rôle réaffirmé de l'autonomie individuelle, Claude Baltz, dès 1998, insistait ainsi : « Mais l'image qui peut dès maintenant asseoir la culture informationnelle, c'est que, dans la société d'information, il ne suffit pas de naviguer, quel que soit l'outil utilisé pour cela, il faut savoir ce que naviguer veut dire »³⁴. Cette valorisation du savoir en train de se faire, de la connaissance en train de se construire semble bien en tout cas entrer en contradiction avec le cheminement scolaire vers des savoirs formels didactisés, avec l'école comme instance de « contrôle des savoirs » (Delamotte 2004³⁵). Or la culture des jeunes d'aujourd'hui, en grande partie donc « numérique », semble s'être constituée en dehors voire à l'encontre des pratiques scolaires. Car, pour citer Anne-Marie Chartier, « (...) ce n'est pas parce que tous les élèves sont physiquement présents chaque jour dans les classes que l'école a accru son influence sur leurs esprits, on pourrait même dire, au contraire... La crise de l'école est liée à une crise de la culture, ou à ce qui jusque là, était désigné par ce mot » (Chartier 2003³⁶). Arrêtons nous toutefois un instant sur le paradoxe apparent et qui nous semble constitutif de cette « culture jeune » que nous allons définir, qui s'est construite sur des valeurs qui entrent en conflit avec celles portées par l'école. **La « culture jeune » elle-même a pourtant été rendue en grande partie possible par le regroupement d'une classe d'âge sous ce statut commun de lycéen ou d'étudiant qui a libéré le plus grand nombre des contraintes professionnelles précoces.** C'est cette mise à l'écart du jeu social, temporaire et relative, qui les a rendus disponibles à l'élaboration d'un rapport propre à la culture, voire à la constitution d'une culture spécifique. C'est aussi en partie, nous semble-t-il, le temps passé à l'école et la socialisation scolaire qui rendent possible et alimentent les relations et les conversations tenues sur les réseaux sociaux... Si cette crise de la culture scolaire renvoie à une définition renouvelée de la culture en général, cette mutation ne concerne pas seulement la jeunesse en tant que période délimitée de la vie mais la jeunesse élevée au rang de « modèle social ». Réalité physique et sociale en même temps qu'objet théorique, adolescence et jeunesse se fondent sur des modèles marqués par le statut d'étudiant d'une part, par le temps du loisir d'autre part. Il semble en effet intéressant d'évoquer ici l'imagerie sociale contemporaine de l'adolescence, élargie donc au-delà même de la classe d'âge

2003

³³ Centre de Recherche sur l'Information Spécialisée, Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Journée d'étude *Logiques du sujet et médiation des savoirs*, 15 juin 2009

http://www.u-paris10.fr/28152953/0/fiche_pagelibre/&RH=cdrcri_pim

³⁴ BALTZ, Claude. Une culture pour la société de l'information ? : Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol.35, n°2, 1998

³⁵ DELAMOTTE, Eric (dir). *Du partage au marché : Regards croisés sur la circulation des savoirs*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, 2004 (Communication)

³⁶ CHARTIER, Anne-Marie. Culture scolaire et savoirs : approche historique (1). *Ville – Ecole – Intégration Enjeux*, n°133, juin 2003

à laquelle elle se rapporte en un sens biologique. Si la jeunesse bouscule les années 50 et 60 puis se banalise, elle est devenue aujourd'hui un modèle qui ne s'adresse plus seulement aux jeunes mais à toute une population : « *La jeunesse n'est plus une étape de la vie. Elle devient un modèle social, un système de référence* » (Sabatier 2007³⁷). Le terme de « *jeunisme* »³⁸ n'est-il pas entré dans le langage courant, marqué d'une force idéologique et consacrant le changement permanent, une certaine irresponsabilité, la primauté de l'affectif, de la pulsion (dans la publicité pour stimuler les achats compulsifs par exemple, ...) ? L'importance que revêt l'amitié de groupe à cet âge, et sur laquelle nous reviendrons, est une des valeurs fondamentales de la jeunesse qui devient elle-même une valeur sociale, ambitionnée par une population beaucoup plus large que celle des adolescents *stricto sensu*. Nous pouvons voir cette amitié de groupe se manifester au travers de la course aux amis qui se joue chaque jour sur *Facebook*, ou comme thème central de séries télévisées américaines centrées sur le public des trentenaires telles que *Friends*, *Sex and the city*... Cette « jeunesse prolongée » concorde effectivement avec des réalités socio-économiques difficiles : allongement des études, chômage, coût de la vie,... qui retardent la sortie de la cellule familiale par l'autonomie de logement et l'entrée dans la vie adulte. La jeunesse se vit ici comme l'attribut fantasmé, commercialement assumé, d'un autre « âge du loisir » sociologiquement et économiquement affirmé : celui de la retraite, de la désinsertion professionnelle au profit d'engagements personnels choisis, de type associatifs, sportifs, culturels...

4.1.2. Image de soi et socialisation

Si l'adolescence est une période difficilement délimitable, d'un point de vue psychologique et social, sommairement, l'adolescence est marquée par le détachement à l'égard de l'autorité parentale et par une diversification des rapports sociaux. L'image de soi joue un rôle totalement central dans cette période de construction, ce qui fait dire à Olivier Galland que : « *L'identité « socio professionnelle » du jeune se confond presque entièrement avec l'image de soi* » (Galland 2007). Au cours de cette période, la fréquentation des pairs revêt donc une importance cruciale et participe de cette définition de soi à l'encontre des codes familiaux et sociaux qui la précèdent. L'individu participant de manière éclairée au contrat social n'est plus celui en passe de devenir ce qu'il doit être en fonction de sa naissance : cette reconnaissance de l'âge de l'éducation correspond à l'idéal dégagé par Les Lumières de l'individu (masculin) perfectible et éduicable. Elle coïncide avec la privatisation de la famille, la codification de l'intimité et la revendication de l'individualité (Gélis

³⁷ SABATIER, Benoît. *Nous sommes jeunes nous sommes fiers : la Culture jeune d'Elvis à Myspace*. Paris : Hachette, 2007 (Hachette Littératures)

³⁸ « *Tendance à exalter la jeunesse, ses valeurs, à en faire un modèle obligé* ». Le Petit Larousse Illustré. Paris : Larousse, 2000

1999³⁹). Aujourd'hui, l'adolescent est la figure même de l'intime, aux marges de l'incommunicable. La privatisation de la sphère familiale constitue un état de fait et une donnée constitutive de nos sociétés occidentales contemporaines. Les petits morceaux de monde dans la chambre que sont radio, téléviseur, ordinateur connecté à l'internet... encouragent un mélange des genres entre espaces public et privé, tout en réaffirmant la nécessité de l'espace individuel dans l'organisation familiale (Livingstone Gamberini 1999⁴⁰). Car elle repose sur un phénomène de rupture avec ce qui l'anticipe, l'adolescence véhicule en outre une image de « table rase » et de « modernité », relative en partie au phénomène de fossé générationnel relayé par les médias et analysé dans les enquêtes sur les pratiques culturelles. Nous entrevoyons ici la revendication, permanente et chaque fois renouvelée, associée aux technologies de l'information et de la communication dites « nouvelles ». Cette idée est largement présente dans les discours médiatiques et commerciaux. Elle imprime également la conception de la rupture et du nouveau culturel, social et épistémique qu'incarne la « *cyberculture* » telle qu'a pu la définir Pierre Lévy (Lévy 1998⁴¹). Du fait de leur concomitance historique, les jeunes générations actuelles sont, nous l'avons évoqué, étroitement associées à ces technologies encore investies aujourd'hui de par leur caractère de nouveauté. Les études sociologiques, des usages en particulier, en viennent alors à se concentrer sur les potentialités de socialisation et de construction de soi, deux démarches symptomatiques de l'état d'adolescence, qu'elles renferment aux yeux des adolescents qui les plébiscitent. La compétence technologique, réelle ou symbolique, au regard des pairs et au sein de la famille, constitue dès lors un levier important de l'affirmation de soi (Le Douarin 2007⁴²). Car les TICs recèlent des potentialités de socialisation et de représentation de soi, elles correspondent précisément à ce à quoi aspirent les adolescents : signaler son existence au sein de la communauté adolescente, parfois décrite comme symboliquement tyrannique, et acquérir une forme d'autonomie relationnelle.

• La « communauté adolescente »

Si l'attrait pour les technologies informatiques et leurs modalités de consommation diffèrent d'un individu à l'autre, et nous le verrons au sein de notre propre analyse, les adolescents partagent de manière globale la même attirance pour des supports médiatiques élevés au rang de références en

³⁹ GÉLIS, Jacques. L'individualisation de l'enfant. In ARIÈS, Philippe et Georges DUBY (éds), *Histoire de la vie privée*. CHARTIER, Roger (éd.). Tome III : *De la Renaissance aux Lumières*. Paris : Seuil, 1999 (Points Histoire)

⁴⁰ LIVINGSTONE, Sonia ; GAMBERINI, Marie-Christine. Les jeunes et les nouveaux médias. Sur les leçons à tirer de la télévision pour le PC. In JOUET, Josiane ; PASQUIER, Dominique (dir.). *Les jeunes et l'écran*. Réseaux, 1999, volume 17 n°92-93.

⁴¹ LEVY, Pierre. *Cyberculture : Rapport au conseil de l'Europe dans le cadre du projet Nouvelles technologies, coopération culturelle et communication*. Paris, Odile Jacob, 1998

⁴² LE DOUARIN, Laurence. *Le couple, l'ordinateur, la famille*. Paris : Payot, 2007 (Grand format)

grande partie communes et emblématiques de l'appartenance à la « communauté adolescente ». Nous pourrions ici prendre l'exemple concret du *blog* adolescent, qui prend tout son sens pour la personne et en tant que support de communication dès lors qu'il se trouve mis en relation avec les *blogs* amis : « *La communication médiatisée occupe une place importante dans l'entretien des liens entre les membres du groupe, mais alors que la plupart des outils, comme le téléphone, le SMS ou la messagerie instantanée permettent des communications individuelles, le blog permet de s'adresser à l'ensemble du groupe, de manière asynchrone. (...) De même, la fonctionnalité de blogroll permettant d'indiquer la liste des « mes Skyblogs favoris » est utilisée par les adolescents pour indiquer les Skyblogs de leurs amis, qui font apparaître les blogs comme un réseau reflétant les communautés préexistantes que sont les groupes d'adolescents* » (Fluckiger 2006⁴³). Des recherches en cours et à venir se portent actuellement sur les réseaux sociaux et ne manqueront pas de s'inscrire dans la lignée des analyses, nombreuses, de la pratique du *blogging* par les adolescents. Il nous semble toutefois que nombres d'éléments de ces analyses peuvent être repris pour décrire l'utilisation qu'ils peuvent faire des réseaux sociaux et de *Facebook* en particulier et en premier lieu, les motivations sociales qui les encouragent à recourir à ces technologies.

Les données statistiques établissent ainsi les « jeunes » et les « adolescents » comme LE public de l'internet. A échelle globale, ils en sont effectivement de grands utilisateurs. A un niveau plus fin d'analyse, l'appréhension des pratiques d'ordre médiatique et culturel propres à la génération ayant grandi avec le développement des écrans, est à replacer au sein des potentialités offertes par le contexte technologique. Nous avons déjà souligné que les usages ludiques et communicationnels de l'internet sont typiques des pratiques juvéniles. La connexion signe en tout cas l'appartenance au groupe des pairs, à la « communauté » qui relève peut être toujours de l'imaginaire et en tous cas de la construction. Par le partage d'un contenu culturel ou médiatique, de codes basés souvent sur des références musicales, elle contribue à combler le besoin de référence à une identité collective et symbolique hors de la structure familiale propre à la construction individuelle de l'adolescent. Nous faisons ici le parallèle avec les travaux de Dominique Pasquier consacrés aux séries télévisées à destination des adolescentes françaises : « *La famille a évolué et perdu au passage une partie de son monopole de transmission des valeurs. De plus en plus aujourd'hui, la socialisation s'accomplit dans la société des pairs : la mise en discussion de choses vues à la télévision joue un rôle central dans ce processus d'exploration de la grammaire relationnelle en général, amoureuse en particulier* » (Pasquier 2002⁴⁴). Précédant l'apparition des industries culturelles, capables de duplication à l'infini des contenus, existait une communauté de culture entre une œuvre et un

⁴³ FLUCKIGER, Cédric. La sociabilité juvénile instrumentée : l'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens. *Réseaux*, n° 138, 2006

⁴⁴ PASQUIER, Dominique. Les « savoirs minuscules », le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe. *Education et sociétés* n°10, vol 2, 2003

public, auteur et auditoire étant issus des mêmes couches sociales. Aujourd'hui le public d'une œuvre est potentiellement très divers, autant éloigné géographiquement que culturellement, si ce n'est cet éphémère dénominateur commun que constitue le moment, de moins en moins simultané, où ils ont joui du même objet esthétique ou culturel... Jean-Pierre Esquenazi décrit ainsi ce phénomène comme « *communauté imaginaire* ». La notion de communauté, en ce qu'elle dépasse les individus singuliers, se réfère toujours à des valeurs et à un groupe symboliquement désignés (Esquenazi 2006⁴⁵). Ici, la communauté qui constitue le public se fonde sur l'expérience signifiante ainsi vécue du partage d'un même contenu médiatique (11 septembre 2001 par exemple), technique, culturel... En suivant la terminologie employée par Esquenazi, la « *communauté imaginaire* » se rejoint alors dans une « *communauté d'interprétation* ». Or, ce qui s'observe pour la télévision, plus précisément pour les séries (*teasers*, fans clubs, ...) et le phénomène communément appelé « télé réalité » compris au sens propre comme le spectacle de l'intime, semble comparable avec les usages des messageries instantanées, des *blogs* sur l'internet : « *Les préadolescents ont peu à peu élaboré et stabilisé un nouvel univers de normes et de codes, qui contribuent au fonctionnement de leur propre monde social. A commencer par exemple par les « langages texto » et chat, composés de modes d'écriture, et de rythmes bien spécifiques. (...) les préadolescents se créent un univers commun inaccessible à ceux qui n'en ont pas le code, et qui fonctionne comme un lieu de complicité réciproque* » (Metton 2004⁴⁶). Cet aspect communautaire trouve également son expression dans la fonction du partage et de la diffusion virale de contenus au principe du réseau social (fonction *like*  vers *OpenGraph*⁴⁷). Car ce qui intéresse avant tout un adolescent de quinze ans ce sont les autres adolescents de quinze ans... L'adolescent se définit dans et par son groupe d'amis, visant la conformité absolue au groupe de ses pairs. C'est d'ailleurs cette « *autonomie relationnelle* » (Metton 2004), cette indépendance à l'égard des prescriptions parentales au profit des relations sociales et des goûts personnels, qui distingue l'adolescent de l'enfant. L'autonomie dans la socialisation du jeune à l'égard de l'entourage familial ou du milieu scolaire est aujourd'hui portée par la pratique de l'internet communicationnel et de partage. Nous discernons là une des raisons pour lesquelles la grande majorité des enquêtes mais également des travaux de recherche porte précisément sur ces applications particulières de l'internet largement investies par les adolescents. « *L'amitié, les relations avec les pairs sont ainsi devenues des valeurs centrales de l'adolescence et de la jeunesse. C'est d'abord à l'épreuve de ces relations que se définissent le juste et le vrai* », nous précise Olivier Galland (Galland 2007). Pour être

⁴⁵ ESQUENAZI, Jean-Pierre. Les médias et leur publics. In OLIVESI, Stéphane (dir.). *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, disciplines*. Grenoble : PUG, 2006 (La communication en plus)

⁴⁶ METTON, Céline. Les usages de l'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile. *Réseaux*, n°123, 2004

⁴⁷ <http://opengraphprotocol.org/>

soi-même, il leur faut donc d'abord être comme les autres et se soumettre à ce que Dominique Pasquier appelle, reprenant la formule d'Hannah Arendt, « *la tyrannie de la majorité* » (Dubet 1996⁴⁸ ; Pasquier 2005⁴⁹). Le propre de l'adolescence, qu'est entre autres cette appartenance très forte au groupe des pairs et la définition de soi par rapport aux codes émis par ce groupe, pouvait déjà trouver son expression dans l'utilisation du téléphone familial par exemple.

• La socialisation

L'adolescence se caractérise donc par l'indépendance prise à l'égard du cercle familial et des repères sociaux qu'il représente. L'adolescence est ainsi la période qui consacre la socialisation, cette socialisation s'effectuant avant tout par l'acceptation au sein du groupe des pairs. Dans le contexte de massification scolaire actuel, cette socialisation se fait principalement à l'école, en tous cas pour les plus jeunes. Elle ne se fait pas pour autant uniquement *par* l'école car nous désignons ici simplement l'importance du temps passé en relation avec l'institution scolaire physique, temps de transport souvent collectif pour se rendre au collège ou au lycée, temps de cours mais aussi temps de déplacement d'une salle à l'autre, de récréation, de déjeuner,... autant d'interstices occupés par la vie sociale adolescente dans l'espace temps scolaire. L'internet est là à replacer dans le contexte de la vie quotidienne, dans lequel d'un point de vue informationnel il cohabite avec le bouche à oreille par exemple... Si la relation à l'internet est de plus en plus exclusive, elle n'est pas la seule source informationnelle. De même, les jeunes ne communiquent bien sûr pas entre eux que par l'internet. Le *chat*, les *blogs* et les réseaux sociaux sont à resituer dans de la socialisation adolescente telle qu'elle peut être vécue. La communication *via* les TICs participe de ce pouvoir normatif de la relation entretenue, ou non, avec le groupe et offre une image de la réalité. « *On peut cartographier les réseaux de blogs, on voit qu'ils reproduisent fidèlement les contours des groupes de copains dans la cour de récréation. C'est donc le besoin de s'inscrire dans un réseau social, de marquer dans l'univers numérique son appartenance au groupe, qui précède le besoin d'expressivité individuelle* » remarque Cédric Fluckiger dans un entretien accordé au site www.cafepedagogique.net en 2008⁵⁰. Pour les plus âgés on peut également remarquer que, sauf s'il s'agit d'un projet de vie, les rencontres virtuelles achoppent au profit du *Chat* entre amis confirmés (Messin 2002⁵¹, Piette et

⁴⁸ DUBET, François. *Les Lycéens*. Paris : Seuil, 1996 (Points)

⁴⁹ PASQUIER, Dominique. *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement, 2005 (Mutations)

⁵⁰ FLUCKIGER, Cédric ; JARRAUD, François. Les TIC et la sociabilité juvénile. Le Café pédagogique : le Mensuel, Mardi 15 avril 2008
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/92_LesTICetlasociabilitejuvenile.aspx

⁵¹ MESSIN, Audrey. *Les jeunes et Internet*. Sceaux : Journées doctorales GDR TIC et Société, octobre 2002
<http://www.jm.u-psud.fr/~adis/rubriques/p/jdoctic/messin.pdf>

al. 2007⁵²). *Via* le *Chat* ou le téléphone portable, la connexion permanente marque l'appartenance au groupe : ces jeunes se rencontrent au collège ou au lycée, se côtoient donc tout au long de la journée, et éprouvent le besoin le soir en rentrant de *chatter* entre eux, le lendemain de commenter les discussions du soir... Il ne s'agit donc pas d'échanger des informations capitales, *mais bien d'être connecté* et ainsi pour le groupe de « *s'auto imaginer* » (Martin 2004⁵³). Les échanges entre pairs constituent pour les adolescents une activité essentielle à leur construction identitaire. Le développement des technologies de l'information et de la communication rencontre et renforce cette volonté d'appartenance à la jeunesse des « *adonnaissants* » (De Singly 2006⁵⁴). Les usages qui en sont faits, objets de nombreuses études, sont un reflet de cette socialisation en marche.

• L'image de soi

Visible au travers des éléments personnels déposés et partagés, parfois involontairement, sur les *blogs* et les plates formes des réseaux sociaux, l'adolescent tente de se composer un reflet de soi conforme aux attentes du groupe. Cette image, car elle est celle d'une personnalité qui se cherche, est de nature inachevée et souvent éphémère, comme l'est le *blog* adolescent à la courte vie et aux multiples versions. « *Dans leurs relations de pairs, ils cherchent à s'affilier à un groupe de référence, mais souhaitent également cultiver leur individualité. Dans ce contexte, les nouveaux moyens de communication, et notamment l'internet, deviennent des outils précieux pour gérer ces tensions et construire leur autonomie. (...) Grâce à lui, les très jeunes peuvent en effet entretenir les liens amicaux fréquents avec leurs amis tout en restant présents au domicile, et donc concilier leur besoin de sociabilité avec les attentes parentales* » résume Céline Metton (Metton 2004). Le « supplément d'âme » propre aux modalités de communication permises par l'internet est cette possibilité de participation active de l'individu connecté qui peut mettre en scène son propre personnage. La possibilité ainsi offerte entre autres par les *blogs* et autres *Facebook*, *Myspace* ou *Second Life*, d'expérimenter la réalité à distance et sans engagement physique, *via* une identité numérique spécifique, est une situation idéale pour se cacher derrière un « avatar », se créer une personnalité virtuelle ou mettre en avant des éléments de soi (Georges 2010⁵⁵). Nous pourrions parler de « *manipulation identitaire* » avec Francis Jauréguiberry

⁵² PIETTE, Jacques ; PONS, Christian-Marie ; GIROUX, Luc. *Les jeunes et internet 2006 : Appropriation des nouvelles technologies*. Rapport final de l'enquête. Québec, Ministère de la Culture et des Communications : Mars 2007
http://www.cbpc.gc.ca/actualites/Jeunes_et_Internet2006_Jacques%20Piette.pdf

⁵³ MARTIN, Olivier. L'Internet des 10-20 ans. Une ressource pour une communication autonome. *Réseaux*, vol.1, n° 123, 2004

⁵⁴ DE SINGLY, François. *Les adonnaissants*. Paris : Armand Colin, 2006 (Individu et Société)

⁵⁵ GEORGES, Fanny. Communication médiée par ordinateur : un processus identitaire informatisé, vers une identité mixte. In *Dispositifs techniques et communication humaine : transformation du lien et nouveaux lieux sociaux*. Actes du congrès de l'AISLF (Association internationale des Sociologues de Langue Française), Namur, mai 2010

(Jauréguiberry 2000⁵⁶), car cette identité virtuelle n'est pas pour autant totalement fictive, ni hasardeuse : elle est telle qu'on aimerait que les autres nous voient. Organiser ainsi le spectacle de son intimité, séduit singulièrement l'adolescent en quête d'image de soi. Cette fameuse intimité mise en ligne est une intimité codifiée, selon les normes du groupe de pairs. Loin de la spontanéité permise par le secret exclusif du traditionnel journal intime, le *blog* d'adolescent comme la télé réalité, est une intimité spéculée et « spectacularisée ». L'intérêt du *blog* en tant que support réside précisément dans la possibilité d'être lu, d'être commenté (Fluckiger 2006). Dans le même sens nous dirigeant les propos d'Alain Giffard pointant le « ici » et le « maintenant » comme valeurs de référence de l'adolescence : « *Communication, synchronisation, communauté : voilà le premier versant de l'écriture numérique à l'œuvre dans les blogs* » (Giffard 2006⁵⁷). La pratique du *blog* par les adolescents est à ce titre typique : hâtivement créé, il est très rapidement mis en sommeil⁵⁸, délimitant en cela des étapes de la construction de soi au fur et à mesure de l'avancement en âge. Contrairement au *blog* alimenté par l'adulte, il est ainsi plus une vitrine, affirmation instantanée de soi, que véritable moyen d'expression d'opinions ou d'expériences personnelles (Cardon Delaunay-Teterel 2006⁵⁹).

La pratique massive des *blogs* et des réseaux sociaux par les adolescents participe de cette « socialisation horizontale » rendue possible entre autres par la « *sociabilité électronique* » (Martin 2004). Inséparable de cette intimité à la fois revendiquée et étalée au grand jour, la socialisation contribue activement à la construction de soi. Image de soi et socialisation vont ainsi de pair : la construction individuelle est toute entière attentive à ce que les autres perçoivent d'une personnalité intérieure en spectacle. Image de soi et socialisation, ces deux visages d'un même processus en cours, la construction du moi, sont particulièrement compatibles avec les possibilités offertes par les TICs. Nous souhaitons remarquer ici que cette question de l'image de soi et de la socialisation qui va avec, peut être posée également au travers des *pratiques d'information* sur l'internet. En effet, la confrontation à un savoir abouti comme à des opinions brutes, à des données informationnelles qui, quelque soit leur nature émanent d'un autre que soi, ne participe t'elle pas précisément d'une forme de socialisation ? L'élaboration de ses propres connaissances ou convictions, par la fréquentation de celles des autres, contribue éminemment de la construction de soi. Nous pourrions ici renvoyer à l'approche piagétienne qui consacre

⁵⁶ JAUREGUIBERRY, Francis. Le moi, le soi et Internet. *Sociologie et sociétés*, Vol.32 numéro 2, 2000

⁵⁷ GIFFARD, Alain. L'écriture et la lecture numériques comme pratiques culturelles. Association des Bibliothécaires de France. Congrès du centenaire *Demain, la bibliothèque...* Paris 9-12 Juin 2006
http://alaingiffard.blogs.com/culture/2006/08/lécriture_et_la_.html

⁵⁸ La plupart de ces *blogs* commencent, et finissent, par « voilà, je crée mon *blog* à moi et je me présente ».

⁵⁹ CARDON, Dominique ; DELAUNAY-TETEREL, Hélène. La production de soi comme technique relationnelle : Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, vol 4, n°138, 2006

l'interaction sociale comme facteur de développement cognitif comme à l'approche socioculturelle qui est celle de Vigotsky et au fonctionnement essentiellement social de l'être humain.

Le recours à une définition sociologique possible de l'adolescence nous a permis de comprendre cet âge spécifique au travers de la reconnaissance historique et sociale de sa nature éducable. L'émergence de la jeunesse est en effet indissolublement liée à la scolarisation. Les projets politiques qui ont porté cette installation durable de la scolarisation d'une classe d'âge et qui en ont autorisé la généralisation aux jeunes de toutes origines sociales et de tous sexes, sont également porteurs de certaines valeurs et représentatifs d'un certain rapport au savoir, traditionnellement basé sur une conception encyclopédique du savoir, classifié et fini. L'entreprise de définition de la culture et du savoir se voit renouvelée au regard du rôle aujourd'hui joué par les technologies numériques. La modification profonde à laquelle elles concourent tient entre autres à la mémoire élargie à toute forme d'expression. Ce changement de perspective engage « l'entreprise éducative » telle que la définissait Jean-Claude Forquin en 1989 dans *École et Culture* : « Toute réflexion sur l'éducation et la culture peut ainsi partir de l'idée selon laquelle ce qui justifie fondamentalement et toujours l'entreprise éducative, c'est la responsabilité d'avoir à transmettre et à perpétuer l'expérience humaine considérée comme culture, c'est-à-dire non pas comme la somme brute (et d'ailleurs inassignable) de tout ce qui a pu être réellement vécu, pensé, produit par les hommes depuis le commencement des âges, mais comme ce qui, au fil des âges, a pu accéder à une existence « publique », virtuellement communicable et mémorable, en se cristallisant dans des savoirs cumulatifs et contrôlables, dans des systèmes de symboles intelligibles, dans des outillages perfectibles, dans des oeuvres admirables. (...) L'accent mis sur la fonction de conservation et de transmission culturelles de l'éducation ne devrait pas empêcher de porter attention au fait que toute éducation, et en particulier toute éducation de type scolaire, suppose toujours en fait une sélection au sein de la culture et une réélaboration des contenus de culture destinés à être transmis aux générations nouvelles »⁶⁰. Or, dans nos sociétés occidentales contemporaines, marquées par le développement massif de ces technologies numériques, l'accès à l'information et plus encore sa maîtrise s'élèvent au rang de « nouveau paradigme » (Woody-Horton 2008⁶¹). Si les textes qui instaurent les dispositifs pédagogiques et programmes scolaires actuels se basent sur cette nouvelle exigence, la mesure des pratiques ordinaires et surtout des enjeux qu'elles portent, enjeux que nous avons déclinés dans notre première partie, nous semblent encore à être pris en compte par le système éducatif. Pour reprendre et souligner les propos de Dominique Pasquier : « (...) il existe beaucoup d'éléments communs

⁶⁰ FORQUIN, Jean-Claude. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Paris : Éd. universitaires ; Bruxelles : De Boeck Université, 1989 (Pédagogies en développement, Problématiques et recherches)

⁶¹ WOODY-HORTON, Forest. *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : Unesco, 2008. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>

dans les pratiques culturelles des jeunes, beaucoup plus en tout cas que ne le voudraient leurs origines sociales différenciées. Mais aussi, et peut-être surtout, parce-que cette culture jeune « à part », se joue de moins en moins sur le terrain de l'opposition ouverte aux cultures parentales. (...) C'est à l'école et non dans les familles que l'antagonisme est resté vivace et pose problème » (Pasquier 2005⁶²). Le fait est que ces technologies ont été adoptées par la majorité des jeunes, entre autres comme nous venons de le voir parce qu'elles répondent à certaines tendances propres à l'adolescence. Cette proximité entre dans le jeu des définitions possibles de la jeunesse, y compris par elle même, à côté, voire contre la famille et contre l'école. L'adolescent se construit *via* la socialisation et *via* la rupture avec les codes familiaux et scolaires qui le précèdent, à titre individuel comme du point de vue du groupe générationnel. A ce titre, un rapport à la culture est envisagé comme typiquement « jeune », propre à ce groupe social défini. Par le biais d'une scolarisation généralisée et, parallèlement, de l'industrialisation des produits culturels, sont en effet apparus les contours d'un univers et de référents culturels propres aux adolescents. L'importance des pratiques d'information dans cette « culture juvénile » doit être maintenant envisagée, d'autant plus que l'internet y occupe une très large place, voire, en ce qui concerne les jeunes adultes « branchés », la singularise déjà (Messin 2005⁶³).

4.2. La question générationnelle

La définition sociale et sociologique de l'adolescence rejoint la définition psychologique de cet état, caractérisée par une socialisation fondamentale et participant à la construction d'une personnalité singulière. Cette socialisation passe aujourd'hui par la scolarisation, à la fois contexte et statut, et engage un rapport au monde typique, autrement dit une « culture ». Nous allons ici décliner les traits marquants de cette culture dite « jeune », que la pratique intense des TICs démultiplie, culture de « communautés » ou de « niches » entrelacées dans les replis des réseaux sociaux, jumelle de la culture de masse et de la culture marchande, et comme telle souvent définie par opposition avec la culture scolaire et « légitime », selon le même processus qui fait que les « *digital natives* » ne prennent sens que face aux « *digital immigrants* ». Cette question de la « culture jeune » touche de très près le sujet qui nous importe des pratiques informationnelles ordinaires des adolescents d'aujourd'hui. **En effet, l'autonomisation des pratiques culturelles, qui correspond à l'émergence de l'adolescence comme entité sociale à part entière, pose véritablement la question de l'envergure des pratiques d'information au sein de ces**

⁶² PASQUIER, Dominique. *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement, 2005 (Mutations)

⁶³ MESSIN, Audrey. *De l'usage d'Internet à la « culture de l'écran »*. Journées GDR TICs : Groupement de Recherche Technologies de l'Information et de la Communication et Société, 15 avril 2005 http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/papiers_2005/Aurdey_Messin.pdf

pratiques culturelles. En outre et au-delà des âges et des usages, poser la question de la « culture jeune » et de la place des TICs au sein de cette possible culture, c'est forcément envisager un certain rapport au monde et donc au savoir et à l'information.

Les années d'après guerre ont vu se développer une « technologisation » importante des pratiques culturelles en même temps que leur « jувénilisation ». La massification en propre des pratiques jувéniles, indépendamment des disparités familiales et socio culturelles, permet au sociologue de questionner cette « tyrannie » du groupe (Zaffran Pouchadon 2010⁶⁴), les processus de subjectivation s'effectuant d'ailleurs par l'adhésion comme par le refus assumés des codes majoritaires. Cette fonction normative du groupe passe aujourd'hui en tout cas grandement par l'usage de l'informatique connectée et entretenant des relations possiblement conflictuelles avec les autres instances de socialisation que sont la famille et surtout donc l'école. L'acception contemporaine de l'adolescence prend sa source dans la reconnaissance d'une certaine homogénéité culturelle jувénile (Morin 1962⁶⁵), contemporaine de l'émergence des contre-cultures et des valeurs de contestation politique aux alentours de 1968. Si les préoccupations des années 70 et 80 sont surtout liées à l'insertion économique difficile des jeunes, un marché culturel leur reconnaît dès les années 50 des goûts spécifiques et une autonomie culturelle certaine. Cette définition culturelle et commerciale du jeune et de l'adolescent va de pair avec le statut scolaire largement évoqué ci avant : « D'ailleurs, la véritable explosion d'une culture jувénile dans les années soixante et des pratiques de loisirs et de consommation qui y ont été associées a été précisément concomitante de l'explosion scolaire et de la constitution massive du monde lycéen » (Galland 1999). C'est cette période d'indétermination, de mélange des univers sociaux voire de confrontation, qui rend possible l'autonomisation des goûts culturels et leur partage par le groupe. Et c'est cette « culture jeune » qui semble s'opposer à la « culture scolaire » et à la culture « consacrée », toutes deux essentiellement livresques. Ce processus s'accroît au fur et à mesure où cette « culture jeune » intègre les pratiques liées aux technologies numériques. Cependant, s'il est acquis que les jeunes, même s'ils ne font pas l'objet d'une autosuffisance financière totale, ont des pratiques culturelles qui leurs sont propres et que l'on peut décrire, il nous faut nous interroger sur la réalité possible de la « culture jeune » aujourd'hui, *a fortiori* à la lumière des usages, centraux, des technologies de l'information et de la communication. Ainsi, si nous avons précédemment spécifié notre public,

⁶⁴ « Si l'affirmation de ses goûts musicaux passe souvent par une mise en conformité avec le groupe des pairs, c'est aussi le moyen de soutenir ses propres préférences et de marquer sa distinction avec les autres lycéens. (...) Si l'intérêt pour la construction identitaire des adolescents suppose d'être attentif à la tyrannie de la majorité, ce ne sont toutefois pas tous les jeunes qui s'y soumettent, et pas non plus sans préserver une certaine distance »

ZAFFRAN, Joël ; POUCHADON, Marie-Laure. La recomposition des pratiques culturelles des adolescents : terrain français, éclairages québécois. In OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance & culture : transmission, appropriation et représentation*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, 2010 (Questions de culture)

⁶⁵ MORIN, Edgar. *L'Esprit du temps*. Paris : Armand Colin, 2008 (Médiacultures)

les « adolescents », nous tentons désormais de nous interroger sur les « pratiques culturelles » ou sur la « culture » propres à ce groupe, les pratiques informationnelles et médiatiques s'intégrant aux pratiques culturelles des individus, ainsi définies, y occupant une place tout à fait à part : « *Par pratiques culturelles, on entend généralement l'ensemble des activités de consommation ou de participation liées à la vie intellectuelle et artistique, qui engagent des dispositions esthétiques et participent à la définition des styles de vie : lecture, fréquentation des équipements culturels (théâtre, musées, salles de cinéma, salles de concerts etc...), usages des medias audiovisuels, mais aussi pratiques culturelles amateurs* » (Coulangeon 2005⁶⁶).

4.2.1. Des pratiques culturelles identifiées

• Le phénomène générationnel

Les travaux sociologiques récents sur la jeunesse abordent la question de la réalité que recoupe l'appellation de « culture jeune » et soulignent le poids du facteur générationnel aux côtés des catégories distinctives classiques (Hersent 2003⁶⁷). Du fait de la massification scolaire et de l'allongement de la scolarité, toute une classe d'âge partage en l'univers scolaire une grande part de son quotidien (Zaffran Pouchadon 2010). Ce phénomène est inédit, qui transcende en partie les distinctions sociales ou de genre, qui permet donc de parler d'« *homogénéité générationnelle* » (Pasquier 2005) et de lui associer les univers culturels adéquats. L'expression « culture jeune » désigne dès lors, globalement, les revendications plus ou moins conscientes d'elles-mêmes des jeunes générations à se construire une vision du monde propre, en tant que telle, et de moins en moins par réaction aux prescriptions parentales, mais aussi le fait que les adolescents se retrouvent dans des créneaux économiques et marchands ciblés. Les études sociologiques concernant les pratiques culturelles des français, et nous y reviendrons, reconnaissent et décrivent, pour leur part, pratiques et produits culturels typiquement juvéniles. Avant de nous centrer sur le débat qu'entraîne l'emploi du terme de « culture » associé à la jeunesse, nous proposons de circonscrire ces pratiques culturelles juvéniles, possiblement définies comme remarquables et homogènes.

« *Certes il est admis qu'il n'existe pas « une » culture jeune, pas plus qu'« une » jeunesse, mais il serait également vain de nier les points communs, les transversalités des pratiques, sinon des goûts à cette période clé qu'est l'adolescence* » (Détrez 2008⁶⁸) : l'historique du phénomène générationnel, social et technologique, mène donc à l'identification de pratiques culturelles propres, ou en tout cas très marquées par le

⁶⁶ COULANGEON, Philippe. *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte, 2005 (Repères)

⁶⁷ HERSENT, Jean-François. Les pratiques culturelles adolescentes : France, début du troisième millénaire. *Bulletin des Bibliothèques de France*, t.48, n°3, 2003 <http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2003/03/document.xsp?id=bbf-2003-03-0012-002/2003/03/fam-dossier/dossier&nDoc=28&statutMaitre=non&statutFils=non&tri=>

⁶⁸ DETREZ, Christine. Portraits d'adolescents : typologie de rapports aux pratiques culturelles. *Lecture Jeune*, n° 125, mars 2008

jeune âge de leurs pratiquants. Fait notable : elles semblent se maintenir en partie à l'âge adulte. Des pratiques culturelles apparaissent précocement depuis les 30 dernières années qui ont vu se corrélérer l'augmentation institutionnelle et commerciale de l'offre avec l'élévation du niveau de diplômés. Le phénomène précède en tout cas sa prise en compte marchande et la reconnaissance commerciale contribue en retour à son accentuation et à sa revendication en tant que tel⁶⁹. Au public « jeunes » que nous avons spécifié est donc associé une *culture* propre ou tout au moins des *pratiques culturelles* particulières (Octobre 2004⁷⁰, Donnat Lévy 2007⁷¹). Ces pratiques culturelles des 10-24 ans se caractérisent donc par un fort niveau de connexion à l'internet doublé d'une importante assiduité, les assidus étant les plus nombreux parmi cette tranche d'âge, des usages grandement tournés vers la communication (*blogs*, messageries instantanées, réseaux sociaux) et le jeu (*Mmorpg* et *Mods*⁷²). Ils sont également gros consommateurs de musique (en téléchargement ou *streaming*), d'outils de création et de manipulation de textes, sons et images qui autorisent la pratique amateur, les cultures dites « *expressives* » et du *remix* (Allard 2007⁷³). Les pratiques culturelles des jeunes sont très fortement imprégnées du recours aux contenus médiatiques, non seulement numériques mais encore également télévisuels, radiophoniques (Glévarec 2005⁷⁴) ainsi que cinématographiques. Les technologies numériques contribuent dès lors à modifier les médiations culturelles traditionnelles et à amplifier la part d'individualité qui les choisit, les détermine et participe de leurs évolutions. Cette nouvelle donne s'énonce en termes d'espace et de temps (chambre, convergence des usages vers le support écran, multiactivité), particulièrement visible dans la consommation de la musique ou des séries télévisées *via* la VOD, le *podcasting*, le téléchargement, le *streaming*.... Les usages informationnels se définissent comme pratiques culturelles en tant qu'ils sont inhérents à la lecture au sens large, pratique culturelle et singulière par excellence, « *activité culturelle pas comme les autres* » : « *le véhicule privilégié des significations techniques et*

⁶⁹ « Elle (la marchandisation) va au-devant des particularités culturelles dans la mesure où cela fait vendre plus de produits particularisés » (PASSERON 2002 cité par MAIGRET, Eric ; MACE, Eric (dir.). *Penser les médiacultures : nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris : Armand Colin, Institut National de l'Audiovisuel, 2005 (Médiacultures)

⁷⁰ OCTOBRE, Sylvie. *Les loisirs des 6-14 ans*. Paris : La Documentation française, 2004 (Questions de culture)

⁷¹ DONNAT, Olivier ; LEVY, Florence. Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques. Ministère de la culture et de la communication, DEPS : *Culture prospective*, 2007

⁷² MMORPG : « *Massively Multiplayer Online Role Playing Game. Jeu de rôle massivement multijoueur sur Internet. L'univers dans lequel évolue le joueur est géré par un serveur auquel les joueurs se connectent. (Cet univers continue d'exister lorsque le joueur n'est pas connecté.)* »

MOD : « *Modifications de programme. Certains jeux peuvent être complètement modifiés par ce genre de procédés qui apportent des changements significatifs dans le gameplay ou l'environnement du jeu* »

Source : Ages et stratégies. Lexique des jeux vidéos. 2005 <http://www.ages-strategie.com/Lexique-des-jeux-vidéos.444.0.html#M>

⁷³ ALLARD, Laurence (dir.). 2.0 ? Culture numérique, cultures expressives. *Médiamorphoses* n° 21, INA-Armand Colin, 2007

⁷⁴ GLEVAREC, Hervé. *Libre Antenne. La réception de la radio par les adolescents*. Paris : Armand-Colin/INA, 2005 (Médiacultures)

culturelles (...) » (Passeron 1991⁷⁵). C'est d'ailleurs explicitement la lecture, sous toutes ses formes (documentaire, utilitaire, d'évasion, ou littéraire) qui se trouve interpellée par l'émergence des support et traitement numériques. Et il s'agit de cette lecture érigée comme fondement de la légitimité d'une pratique culturelle et incarnation d'un rapport savant au savoir. Du point de vue des contenus générés, textes, images, sons, ... et des interfaces qui les rendent visibles ou précisément lisibles, les technologies numériques demeurent essentiellement techniques d'écriture et de lecture. Cette question de la lecture au sens large dans les pratiques culturelles et médiatiques, des jeunes générations en particulier, nous semble cruciale et encore à creuser. Pour prendre le contre-pied de l'idée répandue de baisse de la lecture, qui renvoie à des données chiffrées concernant la lecture de livres et à la quantité de titres cités, cette lecture nous semble être la clé de voûte de l'appropriation des technologies intellectuelles. Dans cette perspective, cette remarque de Sylvie Octobre nous paraît extrêmement judicieuse : « *Les générations successives sont de moins en moins lectrices de livres, alors que d'autres formes de lecture s'y substituent, modifiant le modèle implicite qui a été celui de la lecture linéaire, littéraire. Les formes de la lecture se modifient : dans les jeunes générations, la lecture de magazines et de presse se substitue à celle de livres, et l'on a bien du mal à prendre en compte l'ampleur croissante des lectures sur écran. Que l'on songe que les moteurs de recherche, premiers outils utilisés sur l'internet, ont remplacé dans bien des cas la consultation des encyclopédies et ouvrages thématiques, et l'on aura une idée des basculements à l'œuvre* » (Octobre 2009⁷⁶).

• Autonomisation et horizontalité

Au-delà de pratiques culturelles identifiées, la question se pose quant à l'épaisseur de cette *culture* en tant que telle, tant le poids des conceptions légitimistes est important dans la pensée sociologique française en particulier. Les descriptions et analyses des pratiques culturelles propres aux jeunes restent jusqu'à récemment évaluées à l'aune de cette culture dite « légitime », c'est-à-dire essentiellement de la culture livresque. Or, comme nous l'avons vu dans notre premier chapitre, ce qui amène le sociologue à repenser les catégories culturelles et sociales qui faisaient autorité jusqu'alors, ce n'est pas tant l'émergence de *la* culture ou *des* cultures juvéniles que la propagation des technologies numériques au sein des tous les groupes sociaux et de tous les âges, qui modifie profondément les contenus, l'accès et le rapport à la culture des individus : « (...) *en effet le découpage par domaines ou filières est rendu en partie caduc par la diffusion de la culture numérique où*

⁷⁵ PASSERON, Jean-Claude. *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan, 1991 (Essais et Recherches) cité par HORELLOU-LAFARGE, Chantal ; SEGRE, Monique. *Sociologie de la lecture*. Paris : La Découverte, 2007 (Repères)

⁷⁶ OCTOBRE, Sylvie. Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ?. Ministère de la culture et de la communication, DEPS : *Culture prospective*, 2009 <http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf>

textes, images et musiques sont souvent imbriqués, le clivage amateur/professionnel devient plus incertain (...) » (Donnat 2007⁷⁷). La « culture jeune » est pourtant, et jusqu'à récemment, abordée souvent par défaut, dans le but de pointer le recul de la culture « consacrée » et la « baisse de la lecture » qu'elle représente (Hersent 2003). Or, un certain rapport à la culture et des goûts spécifiques sont répertoriés dès l'enfance (Octobre 2004⁷⁸). S'il est possible de définir la « culture juvénile » en tant que telle, nous pouvons dire en premier lieu qu'elle affiche en effet des attributs qui permettent de la désigner comme telle et de dépasser les genres distincts dans lesquels elle s'incarne. Marquée par le temps libre et la scolarité, elle est essentiellement tournée vers l'extérieur du domicile et du cercle familial, y compris donc *via* la « culture de la chambre »⁷⁹ (sorties et rencontres, socialisation et groupe des pairs). La scolarité favorise, outre celle des pairs, la fréquentation des équipements culturels et la diffusion des produits, en particulier musicaux, au sein du groupe adolescent. Ces caractéristiques durables contribuent à faire évoluer de manière significative les comportements culturels en général. Au carrefour de multiples et hétérogènes modes de socialisations (vecteur parental, vecteur scolaire, vecteur amical, vecteur commercial, etc...), chacun en même temps porteur de contraintes et potentiellement objets de libre choix de la part de l'individu : l'éclectisme devient ici marqueur d'un rapport de légitimation nouveau à la culture, qui ne concerne pas uniquement les adolescents et contribue à réinvestir le concept de culture lui-même. Etroitement liée aux déploiements des TICs et au-delà donc d'un renouvellement des usages, la culture juvénile consacre un rapport individuel et éclectique à la culture. Elle ne peut se définir uniquement par opposition à la culture consacrée. La « culture jeune » est liée à l'autonomisation progressive des goûts et pratiques culturelles des adolescents à l'égard des instances de légitimation traditionnelles (école, famille...). Cette autonomisation est afférente aux développements médiatiques et technologiques. Aujourd'hui, comme hier avec l'apparition du transistor, du tourne-disque ou de la télévision, la généralisation des technologies de l'information et de la communication participe de cette autonomie renforcée des pratiques culturelles des jeunes. Toute une part des pratiques internautes juvéniles, nous l'avons largement évoqué, échappent à l'univers scolaire. De même, le contrôle ou le simple regard parental sur les contenus consommés par leurs enfants s'amoindrit, cette fonction éducative transitant partiellement vers les institutions et collectifs (programme ministériel « Internet sans crainte »⁸⁰ ; association loi 1901

⁷⁷ DONNAT, Olivier. Pratiques culturelles et usages d'internet : cultural practices and internet uses. In Ministère de la culture et de la communication, DEPS. *Culture études : pratiques et publics*, n°3, novembre 2007

⁷⁸ OCTOBRE, Sylvie. *Les loisirs des 6-14 ans*. Paris : La Documentation française, 2004 (Questions de culture)

⁷⁹ FRITH, Simon. *The sociology of Rock*. Londres : Constable, 1978

⁸⁰ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Délégation internet. *Internet Sans Crainte : programme national de sensibilisation des jeunes aux enjeux de l'Internet*. 2008 <http://www.internetsanscrainte.fr>

*Le Forum des droits sur l'internet*⁸¹, par exemple...). « En fait, les jeunes ont profité de l'essor des industries culturelles et des médias pour s'affranchir de plus en plus des formes traditionnelles de transmission au profit de modes de socialisation horizontaux, largement organisés autour de leurs préférences culturelles ; et les produits culturels sont devenus, avec les activités sportives et les manières de s'habiller, le principal réservoir de ressources identitaires dans lequel ils puisent pour signifier leur appartenance au monde adolescent ou à l'une des « tribus » qui le constituent » (Donnat 2008⁸²) : comme le souligne ainsi Olivier Donnat, la « culture jeune » est indéfectiblement liée au développement des technologies, de l'audiovisuel et de la communication en particulier, d'une part, au développement économique et commercial d'autre part. C'est précisément cette inscription très nette dans la consommation et la culture dite « de masse » de la culture jeune qui interpelle la réalité proprement *culturelle* recoupée par cette appellation (Macé Maigret 2005⁸³). La reconnaissance d'une culture juvénile implique celle d'un processus horizontal de légitimation : légitimation des pratiques et éléments distinctifs par le groupe, auto légitimation du groupe, parallèle ou opposée aux légitimités traditionnelles « (...) *légitimité objective, sociale et institutionnelle, celle qui a cours sur le marché scolaire* » (Maigret Macé 2005). L'éclectisme des choix ainsi que l'horizontalité de leur transmission ou de leur partage constituent les éléments à retenir si l'on doit comprendre ce qui dans l'expression « culture juvénile » peut renvoyer les pratiques des adolescents vers une « culture » proprement dite. Ces traits marquants ne sont pas tributaires seulement d'un âge et d'une population mais deviennent caractéristiques d'un rapport au monde et à la connaissance qui s'instaure en même temps que se développent les supports de mémoire du siècle.

4.2.2. Quelle « culture » pour la jeunesse ?

- « Culture jeune de masse »

D'un point de vue sociologique, des pratiques culturelles basées sur des goûts typiques peuvent être attribuées aux jeunes en tant que groupe social identifié. Si l'on peut leur reconnaître pourtant des comportements caractéristiques en matière de produits culturels et de tendances artistiques, cela ne suffit pas seulement pour mener à la reconnaissance d'une véritable « culture jeune » ou « culture des jeunes ». L'appartenance à un groupe, à une culture, se signale par des attributs visibles, qui démarquent ceux qui les portent. Depuis la fin des années 80, les mouvements se succèdent à vive allure et s'accompagnent de panoplies appropriées (marques,

⁸¹ MULLER, Corinne : THOUMYRE, Lionel. Musique et film : Adopte la Net attitude. *Le Forum des droits sur l'internet*, mars 2005

⁸² DONNAT, Olivier. Culture juvénile et effets de génération. *Lecture jeune*, n°125, mars 2008,

⁸³ MAIGRET, Eric ; MACE, Eric (dir.). *Penser les médiacultures : nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris : Armand Colin, Institut National de l'Audiovisuel, 2005 (Médiacultures)

accessoires, bijoux, ...). Les pratiques culturelles intègrent aujourd'hui largement les pratiques amateurs, décuplées par les TICs de par les potentialités participatives et créatives qu'elles recèlent. L'hétérogénéité des instances de légitimation des valeurs et pratiques culturelles, la dissociation entre « *scène institutionnelle* » et « *scènes ordinaires* » de reconnaissance, l'horizontalité et l'« *agrégation des goûts des publics amateurs* » (Maigret Macé 2005), se trouvent en retour largement accrues par les développements technologiques et sociaux les plus récents de l'internet : partages et échanges via les réseaux *Peer to peer* ; individualisation et communautés *via* les *blogs* ; licences libres qui viennent introduire dans la législation, au cœur du droit d'auteur, la liberté d'étudier, de copier, de modifier et de redistribuer par le particulier lui-même ; partage, mise à disposition et signalement des contenus *via* les plateformes collaboratives et le *tagging* ; mutualisation fondée sur le partage des goûts, *playlists* et *egocasting*... Des stratégies de vente se sont affinées qui prennent appui directement sur ces démarches individualisées (« *marketing personnalisé* », « *marketing relationnel* », « *marketing communautaire* », « *marketing de proximité* »...) (Macé Maigret 2005). La facilité et la rapidité avec lesquelles peut être obtenu, diffusé ou créé un contenu sur l'internet et l'audience même minime qu'il est permis par ce biais, inscrit ce media dans ce qu'il est convenu d'appeler la « culture de masse ». Dénonçant cette reproductibilité technique qui ne renverrait qu'à elle-même comme aurait pu le faire Walter Benjamin ou Theodor L. Adorno, Pierre Bruno définit ainsi l'unité en question de cultures dites « jeunes » : « *L'émergence d'une culture adolescente se mesure plus à l'uniformisation relative des pratiques culturelles qu'à la présence d'éléments propres* » (Bruno 2000⁸⁴). Le nivellement ici pointé concerne de près les « nouvelles technologies » et s'y alimente. L'attrait qu'elles « exercent sur » les jeunes est très général, à tel point qu'on pourrait les assimiler à une « culture jeune de masse » tant elles cristallisent à la fois les attentes des publics, les intérêts marchands et les développements technologiques. Il est vrai que la notion de « culture jeune » est plus que jamais une figure *marketing* à travers un « public cible » et à travers le découpage des âges de la vie en familles de consommateurs⁸⁵ : « (...) *la jeunesse, pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, devient dans les années 50, décennie clé des Trente glorieuses, un rouage privilégié de la société de consommation. Le rock ne sera donc pas qu'une musique, qu'une mode : ce sera une attitude, un look, une façon de penser, de dépenser de l'argent* » (Sabatier 2007⁸⁶). Une culture n'est pas une mode et la « culture jeune » ne nous semble effectivement pas réductible à une simple vogue car ses caractéristiques

⁸⁴ BRUNO, Pierre. *Existe-t-il une culture adolescente ?*. Paris : In Press, 2000 (Réflexions du temps présent)

⁸⁵ « Une typologie particulière est issue des sciences et techniques du marketing, en fonction des différents produits (matériels et immatériels^o. Du cahier au petit pot pour bébé, concernant des produits industriels de consommation, des idées ou du savoir, pour les produits immatériels) »

LE GOAZIOU, Véronique. *Lecteurs précaires : des jeunes exclus de la lecture ?* Paris : L'Harmattan-INJEP, 2006 (Débats Jeunesses), 2006

⁸⁶ SABATIER, Benoît. *Nous sommes jeunes nous sommes fiers : la Culture jeune d'Elvis à Myspace*. Paris : Hachette, 2007 (Hachette Littératures)

singulières s'avèrent durables, perdurent sur toute une génération, et ne marquent pas uniquement une étape de la vie. Bien plus, elles se retrouvent au coeur même des pratiques culturelles des plus âgés. Le matériau sociologique accumulé depuis l'apparition des premières formes de culture juvénile dans les années 60 et fourni par les enquêtes sur les pratiques culturelles des français (de 1973 à 2008) assoient le « *renforcement continu de la « culture jeune* », et, d'autre part, « *une « juvénilisation » de la culture, liée à l'allongement du temps de la jeunesse, mais aussi à la volonté croissante des adultes, à tous les âges de la vie, d'afficher les signes extérieurs de la jeunesse* » (Donnat 2008). Au-delà donc de la délimitation de pratiques culturelles, la question de l'existence possible d'une réelle « *culture* » de la jeunesse nous impose de recourir une nouvelle fois au concept de culture dans son sens anthropologique et sociologique comme rapport au monde, qui s'incarne dans des espaces géographiques, des moments de l'histoire et dans les groupes d'individus qui la partagent. Dans cette perspective, nous ne parlons pas ici de culture dans le sens de la « culture générale » que peut détenir un individu, ni au sens de culture comme ensemble d'habitudes partagées au sein d'un groupe humain caractérisé, non plus de la culture au sens institutionnel ou ministériel comme il est d'usage en France tout particulièrement. Nous employons ici le mot culture dans un sens très général pour désigner un rapport au monde, typiquement humain. Cette définition est par exemple celle proposée par l'anthropologue nord américain Melville Jean Herskovits en introduction aux *Bases de l'anthropologie culturelle* (Herskovits 1952⁸⁷) : « *Une définition aussi brève qu'utile de ce concept est la suivante la culture est ce qui dans le milieu est dû à l'homme. On reconnaît implicitement par cette phrase que la vie de l'homme se poursuit dans un cadre double : l'habitat naturel et le milieu social. Cette définition indique aussi que la culture est plus qu'un phénomène biologique. Elle inclut tous les éléments dans les caractères de l'homme adulte qu'il a consciemment appris de son groupe et sur un plan quelque peu différent, par un processus de conditionnement : techniques, institutions sociales ou autres, croyances, modes de conduite déterminés. Bref, la culture forme contraste avec les matériaux bruts, intérieurs ou externes, dont elle dérive. Les ressources offertes par le monde naturel sont façonnées pour satisfaire les besoins. Les caractères innés sont, eux, modelés de telle manière qu'ils font dériver de dons inhérents les réflexes qui dominent dans les manifestations extérieures du comportement* ». Pour Guy Rocher, la culture est « *un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. (...) La culture s'adresse donc à toute activité humaine, qu'elle soit cognitive, affective ou conative (i.e. qui concerne l'agir au sens strict) ou même sensori-motrice. Cette expression souligne enfin que la culture est action, qu'elle est d'abord et avant tout vécue par des personnes ; c'est à partir de l'observation de cette*

⁸⁷ HERSKOVITS, Melville Jean. *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris : Payot, 1952 (Bibliothèque scientifique)

action que l'on peut inférer l'existence de la culture et en tracer les contours » (Rocher 1995⁸⁸). Pour que l'on puisse parler de *culture* jeune, il est dans ce cadre nécessaire que les jeunes en soient les acteurs et pas seulement le « public » ou le « coeur de cible ». La culture est l'expression d'une vision du monde, un ensemble de valeurs et de représentations, ici revendiqués par les jeunes contre ou comme renouvellement de la culture établie qu'ils ne reconnaissent pas comme seul moyen d'expression de leur conception du monde. La culture des jeunes, ce n'est pas le rock, le rap, la techno, en tant que tels. Il ne s'agit pas non plus de choisir, de hiérarchiser ou de discerner dans l'un ou l'autre de ces mouvements, *a posteriori*, des éléments retenus par la « culture patrimoine ». Nous sommes là face à une manière d'être au monde qui s'exprime précisément par cette capacité momentanée à se créer de toutes pièces un groupe restreint d'appartenance, distinct du groupe social et familial d'origine, avec ses codes et son langage propres. C'est ainsi que des éléments de la culture jeune peuvent survivre et se développer à l'âge adulte. En ce sens nous faisons référence à la notion d'« *univers culturel* » explicitée par Olivier Donnat comme « *ensemble de connaissances, de goûts, et de comportements culturels suffisamment homogènes et stables pour caractériser le rapport à la culture de certaines catégories de population* » (Donnat 1994⁸⁹). La notion s'enrichit aujourd'hui d'une hybridation croissante des univers culturels entre eux. Les investigations tendent alors à s'éloigner d'une description quantitative des différents univers pour se tourner vers la compréhension du sens que les individus accordent à leurs pratiques.

• « Culture jeune numérique »

Née dans les années 50, en même temps que le rock et s'imposant dans les années 60, la culture jeune est inséparable de l'innovation technique, nous l'avons dit : électrification des instruments de musique et de la guitare en particulier, technologie et commercialisation du disque (du vinyl au mp3 en passant par le CD), apparition de la télévision et développement des radios. Elle passe aujourd'hui par les appareils de communication multifonctionnels (téléphone, *Ipod*, *Ipad*, téléchargement musical et audiovisuel...), comme elle s'est auparavant diffusée par le transistor, premier media mobile et individuel. La « culture jeune » est ainsi étroitement liée à la généralisation des technologies de la communication et à leurs évolutions, travaillée par un « (...) *contact quotidien avec les medias [qui] tend à structurer leur temps extra scolaire (...)* » (Fleury 2006⁹⁰). En

⁸⁸ ROCHER, Guy. Culture, civilisation et idéologie. In ROCHER Guy. *Introduction à la sociologie*. Montréal : Les Éditions Hurtubise HMH, 1995

http://classiques.ugac.ca/contemporains/rocher_guy/culture_civilisation_ideologie/culture_civilisation_ideologie_t_exte.html

⁸⁹ DONNAT, Olivier. *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La Découverte, 1994 (Textes à l'appui)

⁹⁰ FLEURY, Laurent. *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Paris : Armand Colin, 2006 (128)

retour les TICs accroissent la teneur amateur et fluctuante de cette culture jeune jusqu'à en interroger la validité pour certains auteurs et en la réaffirmant pour d'autres : « *La culture des jeunes est extérieure à l'école : les séries que regardent les adolescents, la musique qu'ils écoutent, leur manière de s'habiller relèvent, de leur point de vue, de leur univers propre, non de celui des adultes (de leur point de vue, car nous savons à quel point cet univers culturel des jeunes est marqué par le consumérisme, et structuré par la sphère marchande). [...] Si l'on entend par culture un ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques partagées, il existe incontestablement une culture numérique des jeunes qui leur est spécifique (...)* » (Fluckiger Jarraud 2008⁹¹). La diversification et la généralisation des écrans dans les espaces du quotidien sont à l'origine de ce qu'il a été convenu d'appeler dans les années 90 « *culture de l'écran* », et l'on parle plus souvent maintenant de « *culture numérique* », comme il nous a été donné de la définir dans notre premier chapitre. Cette expression généralement associée à la jeunesse, est ici définie selon les usages des jeunes adultes par Audrey Messin, auteur d'une thèse sur le sujet (Messin 2007⁹²). : « *Les usages d'Internet par les jeunes adultes sont le reflet de cette nouvelle génération imprégnée par les écrans. Il y a un lien indéniable entre les formes de la « culture jeune », les modes de vie juvéniles, et la familiarisation des jeunes avec les écrans. « Culture jeune » et « culture de l'écran » se croisent, se rejoignent et s'imbriquent. Cette « culture de l'écran » est entendue comme une familiarisation des jeunes avec les écrans et les modes opératoires de la technique mais ne s'y réduit pas. Différentes autres dimensions sont à prendre en compte. Au sens large, la notion de « culture de l'écran » fait référence à toute pratique de communication transitant via un écran, de celui du poste de télévision à celui de l'ordinateur, en passant par ceux du Minitel ou de la console de jeux vidéo. La multiplication des supports-écran est telle qu'elle amène à déplacer l'approche théorique en terme de media pour l'envisager en terme d'écran en prenant en considération l'évolution des contenus, des objets, des technologies et des usages* » (Messin 2005⁹³). Plus encore, au regard de la centralité nouvelle des usages liés aux écrans dans les pratiques culturelles et médiatiques juvéniles, cette « culture de l'écran » ou « culture numérique » marque profondément la « culture jeune » contemporaine. Se caractérisant par la banalisation de l'usage des écrans en général et de l'internet en particulier, et par une nouvelle façon d'accéder au savoir et donc par un mode opératoire centré sur l'immediate des interactions et la multiplicité des tâches, elle se rapporte à une vision du monde entretenue au travers du prisme de cet outil : « *En ce sens, la « culture de l'écran », comme clé d'accès à l'usage des machines à communiquer est le double de la*

⁹¹ FLUCKIGER, Cédric ; JARRAUD, François. Les TIC et la sociabilité juvénile. Le Café pédagogique : le Mensuel, Mardi 15 avril 2008
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/92_LesTICetlasociabilitejuvenile.aspx

⁹² MESSIN Audrey, *La culture ordinaire de l'écran. L'usage social d'Internet par les jeunes adultes*, sous la direction de Josiane Jouët, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information, Univ. Paris II, 2007

⁹³ MESSIN, Audrey. *De l'usage d'internet à la « culture de l'écran »*. Groupement de Recherche Technologies de l'Information et de la Communication et Société, avril 2005 http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/papiers_2005/Aurdey_Messin.pdf

« culture de l'imprimé » » (Jouet Pasquier 1999⁹⁴). Eric Macé et Eric Maigret recourent conséquemment au néologisme de « *mediacultures* » pour signifier le lien indissoluble qui unit l'objet culturel et son support (Maigret Macé 2005). Si la jeune génération est à la fois le produit de la massification de l'enseignement et de la généralisation de l'audiovisuel et des écrans, ces deux vecteurs participent chacun de ce phénomène d'individualisation des usages et de sa revendication.

Les jeunes investissent avant tout concrètement les objets de communication, les personnalisent, vivent toujours avec eux : « *Devenus personnels, souvent portés sur soi car la miniaturisation les a rendus légers et petits, ces terminaux sont maintenant très intimes de notre quotidien et le téléphone mobile se transforme en objet fétiche [Latour, 1996] du culte de la communication. Leur puissance symbolique s'appuie à la fois sur l'ubiquité, l'omniprésence et la mobilité* » (Paquienseguy 2005⁹⁵). A défaut de pouvoir façonner le monde à son image, de pouvoir modeler les moyens d'accès à l'information et à la communication à sa ressemblance, les nouveaux écrans (personnalisation des portails de recherche, de la veille, sonneries et logos de portables) permettent en tous cas de se représenter soi-même et à travers les valeurs de son groupe de pairs. « *La culture de l'écran est cependant multiforme et hétérogène : elle se construit dans le dépassement des pratiques individuelles tout en les influençant (elle est à la fois un processus social et processus des usages sociaux), suscitant ainsi des comportements d'usage et des manières de penser l'univers technologique, d'Internet notamment, propres à chaque individu* » (Messin 2006⁹⁶) : précise toutefois Audrey Messin. La fréquentation des écrans et de l'internet apparaît tout autant globale que les manières de faire sont individuelles et individualisées. La culture de l'écran, comme nous avons pu le dire pour la culture numérique, n'est donc pas qu'un résumé des pratiques individuelles ou collectives, ne se réduit pas seulement à l'inventaire de pratiques culturelles identifiées ou à un changement notable, même durable, dans les contenus culturels convoqués. Elle fait référence à l'appropriation formelle ou informelle, en termes de connaissances ou de savoir-faire, de l'outil. Reste à explorer plus encore, selon nous, la place et la réalité des pratiques d'information dans cette culture de l'écran qui engage le rapport au savoir des individus concernés.

• Diversité des appropriations

La culture jeune peut donc revêtir en tant que telle une certaine unité, entre autres au travers des technologies auxquelles elle s'adosse aujourd'hui. Il s'agit là d'un rapport au monde propre aux

⁹⁴ JOUET, Josiane ; PASQUIER, Dominique. Les jeunes et la culture de l'écran : enquête nationale auprès des 6-17ans. *Réseaux* 1999, volume 17, n°92-93, 1999

⁹⁵ PAQUIENSEGUY Françoise. La formation des usages à l'ère des TIC numériques. In *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Université Michel Montaigne-Bordeaux3, Gresic, tome 2, septembre 2005

⁹⁶ MESSIN, Audrey. Qu'est-ce que la "culture de l'écran" ? *Le Mensuel de l'Université*, n°10, Octobre 2006

personnes qui ont entre 15 et 25 ans aujourd'hui mais qui perdure et dépasse cette tranche d'âge. La culture jeune se centre dès lors sur les usages de l'ordinateur, à la fois « *outil de travail et bien culturel* » (Cézard et al. 2000⁹⁷), opérant une certaine porosité des contextes comparable à ce que la lecture comme pratique en même temps de loisir et scolaire pouvait entraîner : « *Cette désaffection [pour la lecture] est pour partie le reflet de la recomposition de la hiérarchie des savoirs scolaires, dont le centre de gravité s'est progressivement déplacé, au cours du XXI^{ème} siècle, de la sphère des humanités classiques vers celles des sciences. Cette recomposition produit ainsi une coupure plus nette que par le passé entre la sphère du travail scolaire et celle des loisirs, que la lecture tendait à rapprocher en prolongeant dans le temps libre les investissements culturels du temps scolaire* » (Coulangeon 2005⁹⁸). Loin de n'envisager là que la concurrence entre des pratiques culturelles différentes ou bien encore de la succession de l'une à l'autre, il nous paraît important de poser que les pratiques culturelles liées aux TICs réinstallent justement la lecture comme activité complexe (et pas seulement littéraire). A ce titre et, que l'on place le curseur sur les individus qui en sont les sujets (« culture des jeunes ») ou sur la classe d'âge à laquelle elle se rapporte (« culture jeune »), la réflexion sociologique à propos de la jeunesse tend de plus en plus à insister sur la diversité des appropriations plutôt qu'à décrire l'homogénéité des pratiques. Parler de pratique culturelle, en tant que telle, nous renvoie à la singularité individuelle qui la rend possible. Joël Zaffran et Marie-Laure Pouchadon parlent à ce titre de « (...) *la capacité de l'adolescent à être un « individu individualisé » et à s'affirmer comme tel* ». En abordant l'adolescence de la sorte, on est conduit à porter une attention particulière au travail sur soi de l'adolescent(e) pour parvenir à construire sa propre vie et à s'individualiser avec l'aide de ceux qui le guident dans ce processus ». Ils concluent : « *Cela suppose d'orienter le regard vers l'effort déployé par l'individu afin de parvenir à la construction personnelle de soi dans une articulation nécessaire avec la famille et l'école d'une part, la communauté juvénile d'autre part* » (Zaffran Pouchadon 2010⁹⁹). Cela suppose donc d'appréhender l'adolescent et ses pratiques, culturelles, médiatiques, informationnelles, etc... d'un point de vue à la fois plus complet et plus complexe. Au cours de l'année 2010, le département des études, de la prospective et des statistiques du Ministère de la Culture et de la Communication a publié deux ouvrages dans la collection « Questions de culture » sur ce thème de la jeunesse et de la culture, représentatifs de cette tendance et investiguant les pratiques culturelles comme expression d'un rapport à la culture et au monde. *Enfance & culture* établit le rapport entre enfance et culture comme objet sociologique

⁹⁷ CEZARD Michel ; GOLLAC Michel ; ROUGERIE, Catherine. L'ordinateur, outil de travail et bien culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*. vol.134, 2000

⁹⁸ COULANGEON, Philippe. *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte, 2005 (Repères)

⁹⁹ « (...) *la diversification des sources de consommation des médias n'a pas provoqué un accroissement du temps que les jeunes leur consacrent pour la raison que le temps scolaire prend nettement plus de place* »

ZAFFRAN, Joël ; POUCHADON, Marie-Laure. La recomposition des pratiques culturelles des adolescents : terrain français, éclairages québécois. In OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance & culture : transmission, appropriation et représentation*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, 2010 (Questions de culture)

(Octobre 2010¹⁰⁰). *L'Enfance des loisirs* présente les résultats d'une observation de 6 années de l'évolution des pratiques culturelles de 4000 jeunes, entre 11 et 17 ans (Octobre et al. 2010¹⁰¹) : « Pratiquer tel loisir, cesser tel autre, posséder ou pas tel objet culturel fonctionnent ainsi comme des marqueurs de l'âge, des signes adressés aux parents, aux copains, mais également à soi-même. L'enjeu est multiple : dire son âge et le faire reconnaître par autrui, mais également s'y reconnaître soi-même, souvent en apprenant à se démarquer de celui ou celle qu'on était enfant. (...) Mais la description des intérêts communs ne doit pas occulter la multiplicité des appropriations individuelles, repérables aux nombres de livres, de chanteurs, de jeux, de sites cités dès que les adolescents sont interrogés sur leurs usages ou leurs préférences ». Ce n'est ainsi pas tant le recensement longitudinal des activités qui intéressent les sociologues, « ce sont surtout les décalages dans les calendriers d'accession à telle pratique qui renseignent sur la construction de soi comme fille ou garçon, selon la place occupée dans l'espace social. Les filles devancent les garçons dans le renouvellement des pratiques, jusqu'à la fin du lycée, où s'affirment davantage les distinctions sociales : dans le jeu de transfert ou de traduction des capitaux, ce sont ainsi les filles de cadres qui semblent les mieux dotées, cumulant activités de leur âge et activités rentables sur le plan de la légitimité scolaire » (Octobre et al. 2010¹⁰²). Il nous semble bien qu'affirmer de telles lignes de forces, c'est là encore caractériser une *culture* en tant que telle. Le groupe social dénommé « jeunes » est aussi hétérogène et diversifié que ses pratiques, individualisées en même temps que typiques du « groupe adolescent ». Nous notons par ailleurs le lien affirmé entre activités juvéniles et rentabilité scolaire. Les pratiques culturelles peuvent être définies en tant qu'« activités accomplies dans le temps libre, sans finalité productive et dans lesquelles les individus rencontrent des possibilités d'expression (...) » (Coulangeon 2005). A ce titre les pratiques informationnelles et médiatiques intègrent les pratiques culturelles mais conservent toute leur spécificité. Elles ne sauraient être seulement circonscrites au loisir oisif ou à la satisfaction personnelle momentanée. De même, cet investissement personnel et ponctuel n'est pas incompatible ni avec l'apprentissage ni avec la poursuite d'un but précis d'information.

4.3. Ces jeunes, sujets de notre étude

« La compréhension des publics par la recherche souffre de la même incertitude : chaque hypothèse de travail invente des publics pour son propre compte. [...] le fait que cette connaissance soit imaginée ne signifie pas du tout qu'elle ne soit pas réelle et vraie. Pasquier montre donc que le public, compris comme un collectif, amateur d'un format

¹⁰⁰ OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance & culture : transmission, appropriation et représentation*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, 2010 (Questions de culture)

¹⁰¹ OCTOBRE, Sylvie ; DETREZ, Christine ; MERCKLE, Pierre ; BERTHOMIER, Nathalie. *L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, La Documentation française, 2010 (Questions de culture)

¹⁰² OCTOBRE, Sylvie ; DETREZ, Christine ; MERCKLE, Pierre ; BERTHOMIER, Nathalie. Le monde des ados : une enquête inédite. *Sciences humaines*, n°226, mai 2011

particulier d'émissions, non seulement existe mais est parfaitement conscient de son existence. » (Esquenazi 2006¹⁰³) : nous renvoyons ici au groupe, à la « communauté adolescente » telle que venons de la caractériser de façon globale au travers d'un rapport au monde de plus en plus largement médiatisé par les TICs. Mais, s'il nous a été précieux pour définir la population adolescente concernée par notre sujet de recherche, nous quittons là le champ proprement sociologique et posons la question des pratiques d'information d'un point de vue communicationnel et informationnel, suivant l'axe d'un rapport individuel à l'information qui lui-même détermine un rapport au savoir et à la culture. Cette perspective nous obligera à nous rapprocher des individualités qui composent cette « communauté ». Nous venons de voir que la réflexion sociologique actuelle est elle-même très insistante quant aux processus d'individuation au principe de nouveaux comportements culturels fortement marqués par les usages connectés. La figure de l'individu se place en outre au centre des préoccupations actuelles en ce qu'elle est indissociable de la réflexion sur le document et ses mutations numériques. Nous avons signalé les comportements émergents qui encouragent la spectacularisation des identités et la construction parfois mal maîtrisée d'identités numériques, non seulement chez les adolescents mais chez les internautes en général et, de plus en plus, si l'on en croit les chiffres d'usages des réseaux sociaux par exemple (Madden 2010¹⁰⁴ ; TNS Sofres 2011¹⁰⁵). L'utilisateur participe en tant que tel de cette redéfinition possible du document et joue un rôle déterminant dans la constitution de la mémoire collective et de son externalisation. En effet, le document, quel qu'il soit peut être archivé, transformé, commenté, partagé, coconstruit par les internautes d'aujourd'hui. Il sera rendu visible par ce signalement individuel multiplié. Les moteurs de recherche et *Google* en première ligne concentrent ainsi leurs efforts sur la constitution de banques de profils, point décisif de leur survie économique. Et dans ce contexte précis, l'utilisateur sort de son rôle simplement de consommateur ou d'acteur pour devenir lui-même une donnée économique et informationnelle, élément clé des évolutions technologiques et sociétales annoncées. Les chapitres qui constituent la troisième partie de ce travail tenteront d'approcher au plus près cette individualité fondatrice du rapport à l'internet, en particulier pour ce qui regarde ses usages informationnels. Pour le

¹⁰³ ESQUENAZI, Jean-Pierre. Les médias et leurs publics. In OLIVESI, Stéphane (dir.). *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, disciplines*. Grenoble : PUG, 2006 (La communication en plus)

¹⁰⁴ MADDEN, Mary. *Older Adults and Social Media*. WASHINGTON, D.C. PEW INTERNET & AMERICAN LIFE PROJECT, Août 2010 <http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/Pew%20Internet%20-%20Older%20Adults%20and%20Social%20Media.pdf>

¹⁰⁵ « Le réseau social Facebook est utilisé par plus d'un tiers des Français de 18 ans et plus (35 %) (...) Internet, un moyen de communication avant tout »

PETIT, Guillaume ; GALLARD, Mathieu. *Les Français et Internet : Enquête réalisée en face à face pour Notre Temps les 3 et 4 janvier 2011*. TNS-SOFRES, 2011 <http://www.tns-sofres.com/points-de-vue/748D6425B8814FB890B81DCB63D39B6D.aspx>

moment, nous souhaitons établir la présentation de ce groupe d'adolescent(e)s qui se sont rendus disponibles pour participer à notre campagne d'entretiens.

Les trois seuls critères de « recrutement » que nous avons voulu retenir sont l'âge (14-18 ans), l'accès à une connexion internet à domicile et bien sûr le fait d'être volontaire et d'accepter de participer à un entretien. Pour ce qui concerne le nombre d'entretiens menés, nous n'avons pas commencé de réel travail de lecture ou d'analyse en profondeur avant de les mener tous. Ce n'est que lorsqu'est venu le moment d'une répétition dans les témoignages que nous avons décidé d'arrêter là la collecte. Chaque entretien vaut donc pour lui-même en ce qu'il est révélateur d'un rapport à l'internet tout à fait singulier et vaut par rapport aux autres en ce que rassemblés ils permettent une description.

Dans un premier temps nous expliciterons donc le choix du critère concernant l'âge des personnes interrogées qui est ainsi compris entre 14 et 18 ans. Dans un deuxième moment nous présenterons la façon dont nous avons constitué notre échantillon et le choix des terrains qui l'a rendu possible. Enfin, nous décrirons de manière globale cet échantillon.

• La tranche d'âge et la connexion à domicile

Nous venons d'insister sur la coloration numérique des pratiques culturelles et médiatiques propres aux jeunes et qui modifient le visage des pratiques culturelles et médiatiques en général. Nous avons également montré que ces pratiques et ces habitudes, révélatrices d'un rapport au monde renouvelé, pouvaient entrer en apparente contradiction avec la relation aux autres et au savoir encouragée par la culture livresque et scolaire. Les études et enquêtes sur le sujet « jeunes et internet », de toute nature, et nous y reviendrons, soulignent sans exception cet écart fondamental qui sépare, selon leurs conclusions, les usages personnels des usages scolaires de l'internet. En particulier les applications de jeu et de communication, si efficaces pour la socialisation des adolescents, sont absentes voire craintes ou proscrites des établissements scolaires et des pratiques pédagogiques. Pour autant, la question se pose quant aux usages informationnels de l'internet non seulement approuvés par l'école mais validés au cours des différents cursus. Dans le *Socle commun des connaissances et des compétences*, issu de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École¹⁰⁶, la « *compétence numérique* » déclinée comme « *maîtrise des techniques usuelles de la communication et de l'information* » est placée au rang des éléments qu'il est « *indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire* », au même titre que la maîtrise du français ou des éléments de base en mathématiques, au même titre que la culture

¹⁰⁶ MENSR. Direction générale de l'enseignement scolaire. *Le Socle commun des connaissances et des compétences* : décret du 11 juillet 2006. Novembre 2006 <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

humaniste et le vivre en société. Et nous avons remarqué que l'institution scolaire elle-même inscrivait clairement les pratiques internautes d'abord dans le contexte domestique et dans la sphère personnelle. « *Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'École. Il appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace* » peut on lire dans la brochure officielle décrivant les objectifs et les modalités de mise en œuvre du *Socle commun des connaissances et des compétences*. Cette affirmation d'un lien existant qu'il suffirait en quelque sorte d'activer semble se baser sur le prédicat d'une disposition « naturelle » des adolescents à l'égard des potentialités entre autres informationnelles de l'internet : « *Le développement **du goût pour la recherche** et les échanges d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompagner d'une attitude responsable - domaine également développé dans la définition du B2i - c'est-à-dire : une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible ; une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs* » (nous soulignons). En outre, la recherche d'information avec l'internet est très présente dans les programmes et instructions officielles de la plupart des disciplines enseignées, les professeurs inscrivant régulièrement ces travaux de recherches dans le temps du travail personnel et les pratiques informationnelles domestiques de leurs élèves se trouvant largement occupées par ces prescriptions (Gross 2001¹⁰⁷). La recherche d'information avec l'internet imprègne aussi très largement les pratiques des enseignants eux mêmes, au sein de leur dynamique professionnelle comme de leurs usages quotidiens comme ont pu le montrer les travaux à ce propos de Vincent Liquète (Liquète 2002¹⁰⁸). Il nous semblerait d'ailleurs ici utile de pouvoir faire le lien entre les études concernant le comportement informationnel et documentaire des étudiants et les pratiques de ceux devenus enseignants dans le secondaire. Cela étant, du fait de cette concomitance certaine entre les exigences scolaires et une partie des pratiques internautes juvéniles, nous posons la question de cet écart entre l'école et la maison qui à notre avis reste entièrement ouverte concernant spécifiquement ces pratiques de recherche d'information. **Notre questionnement est ainsi basé sur cette volonté de décrire les recherches d'information menées ordinairement avec l'internet par ces jeunes et de questionner cette définition des pratiques informationnelles informelles construite à partir d'une opposition d'avec le contexte scolaire.** Notre échantillon est ainsi constitué de jeunes scolarisés, en collège ou en

¹⁰⁷ « *The youngest children checked materials out almost entirely in respond to their self-generated needs (...) There is some indication from this study that the number of imposed queries continues to grow during the middle and high school years and that during this time self-generated use of the library continues to decline* »

GROSS, Melissa. Imposed information seeking in public libraries and school library media centres: a common behaviour ?. *Information Research*, vol.6, n°2, 2001<http://informationr.net/ir/6-2/paper100.html>

¹⁰⁸ LIQUETE Vincent. *Etude des pratiques documentaires et informationnelles du professeur de collège*. Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, 2002

lycée. Nous ne nous limitons pas pour autant à l'âge de la scolarité obligatoire afin d'élargir l'échantillon, tout en excluant les 11-13 ans, en début de collège, dont les pratiques apparaissent au vu de la recherche comme très particuliers car intermédiaires entre les usages enfantins et les usages adolescents. Par exemple, et d'après les enquêtes générales que nous détaillerons au chapitre suivant, les plus jeunes sont plutôt concernés par les applications ludiques et communicationnelles de base, voie d'entrée dans la pratique internaute. Pour autant, précisons qu'ils méritent l'attention de la recherche, du fait même de cette qualité du glissement comportemental qui s'opère. La question se pose également du rapport qu'il est possible d'effectuer entre les pratiques informationnelles domestiques des enfants scolarisés en école primaire et les pratiques à l'école. Le positionnement est là nous semble-t-il sensiblement différent car les écoliers ne disposent pas de lieux comme les Centres de Documentation et d'Information, comme les salles de permanence ou les foyers socio éducatifs à la disposition des collégiens et lycéens. Le temps pédagogique également n'autorise pas la même indépendance vis-à-vis du regard de l'enseignant. Pourtant les recherches documentaires et d'information font partie des activités d'apprentissage et du quotidien des plus jeunes.

En ce qui concerne le corpus identifié d'enquêtes déjà réalisées sur les jeunes et l'internet et que nous détaillerons donc dans le chapitre qui suit, nous remarquons que la tranche d'âge étudiée court, toutes études confondues, de 12 à 20 ans. Les classifications plus fines isolent les 12-14 ans et les 17-20 ans. La fourchette 14-18 ans nous semble quant à elle constituer un moment charnière car on peut observer une augmentation, et surtout une multiplication des pratiques, dans la tranche centrale 14-17 ans en particulier. Les pratiques de recherche d'information s'affirment alors. Le cap des 14-15 ans pointe également le moment où la capacité à utiliser efficacement les moyens d'information et de communication devient stratégique et même décisive, pour les étapes de l'orientation scolaire et professionnelle par exemple (Delesalle 2006¹⁰⁹). Soulignons donc par ailleurs que c'est à cet âge, entre la fin du collège et l'entrée au lycée, que sont le plus massivement exigés par les enseignants, exposés et autres devoirs « en autonomie », nécessitant la mise en oeuvre d'une recherche documentaire, quels que soient le niveau individuel de compétence des élèves et les ressources dont ils disposent...

Ces jeunes ont en outre accès à une connexion à domicile, à côté des disponibilités offertes par leur établissement scolaire et éventuellement par leur quartier ou leur commune. Nous visons à cerner la réalité des pratiques *informationnelles* au sein du groupe social, aussi hétérogène soit-il

¹⁰⁹ DELESALLE, Cécile ; GOVINDASSAMY, Sophie ; NIAMBOSSOU, Reine. *Les pratiques et usages des jeunes en matière d'information : synthèse du rapport*. Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire ; Verès consultants, décembre 2006 http://www.ressourcesjeunesse.injep.fr/IMG/pdf/Synthese_Veres_injep2_0612.pdf

mais dont on aura justifié de la nature sociologique, que constituent les adolescents. Il est à noter que notre travail laisse de côté les hâtivement nommés « non-pratiquants » et ceux qui ne disposent pas d'une connexion à l'internet chez eux. Cependant le choix de travailler sur des connectés potentiels nous paraît nécessaire dès lors que le questionnement vise l'écart entre l'école et la maison. Si notre propos n'est effectivement pas d'identifier une marginalité « *off line* » (Brotcorne et al. 2009¹¹⁰), cette homogénéité d'accès ne doit pas non plus masquer *a priori* les différences qui peuvent exister d'un individu à l'autre : « (...) *a binary divide between haves and have-nots, or users and non-users, no longer applies to young people as it does to the adult population* » (Livingstone Helsper 2007).

• Constitution de l'échantillon, repérages et sélection des terrains

Notre échantillon n'a pas été constitué de toutes pièces au préalable. Nous avons choisi, suivant des choix méthodologiques que nous exposerons (chapitre 6), de rencontrer des jeunes gens par le biais de leur lieu de scolarisation. Nous avons donc tout d'abord porté notre choix vers des types d'établissements scolaires, recherchant la diversité d'implantation socio-géographique afin de diversifier au maximum la population susceptible d'être approchée. C'est ainsi qu'ont été retenus, après accord des personnes relais et des autorités administratives, des établissements de ville, des établissements de campagnes, des lycées généraux ou professionnels, des collèges... Au regard des établissements visités, une sur représentation du niveau lycée est à souligner, qui doit être modulée en fonction de la répartition des âges. A la lecture du matériau collecté, l'âge prévaut toujours sur le niveau scolaire. Dans les graphiques qui suivent, nous laissons ainsi apparaître le niveau scolaire à titre informatif mais il ne constitue pas une variable d'exploitation des données car notre problématique s'ancre dans le quotidien de ces jeunes, dont fait partie intégrante le moment scolaire, et non dans leur parcours scolaire. De même, rappelons que nous n'avons pas fait d'observation de pratiques informationnelles ou documentaires menées avec l'internet dans un cadre pédagogique formel, au cours d'une séance pédagogique décidée par un enseignant, encadrée par lui et visant des objectifs d'apprentissage disciplinaires et/ou info documentaires précis.

Les personnes relais auxquelles nous avons fait appel ou qui ont par elles-mêmes devancé notre sollicitation, sont pour la plupart les professeurs documentalistes en poste dans les établissements concernés. Elles ont alerté les élèves de notre venue et retenu quelques « candidatures ». Les chefs

¹¹⁰ BROTCORNE, Périne ; MERTENS, Luc ; VALENDUC, Gérard. *Les jeunes off-line et la fracture numérique : Les risques d'inégalités dans la génération des "natifs numériques"*. Bruxelles : Service public de programmation Intégration sociale ; POD Maatschappelijke integratie, septembre 2009 <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Jeunes-fracture-num%E9rique.pdf>

d'établissements ayant donné leur accord, nous avons passé au minimum une journée au sein de chaque établissement, ceci permettant la rencontre des jeunes intéressés et, surtout, le « recrutement » au pied levé de jeunes volontaires remplissant les critères de « sélection » (14-18 ans et possédant un ordinateur connecté au domicile). Cette spontanéité a son importance car elle a permis de gommer la fonction de relais du professeur documentaliste en poste et les éventuels « critères de notoriété » sur lesquels il pouvait s'appuyer pour désigner les interviewés (Blanchet Gotman 1992¹¹¹). Par ailleurs et concernant ce biais possible, il nous faut le moduler car l'image qu'a l'enseignant documentaliste de certains élèves, souvent présents au CDI par exemple, peut être tout à fait éloignée des pratiques réelles et personnelles du jeune en question.

• L'échantillon définitif

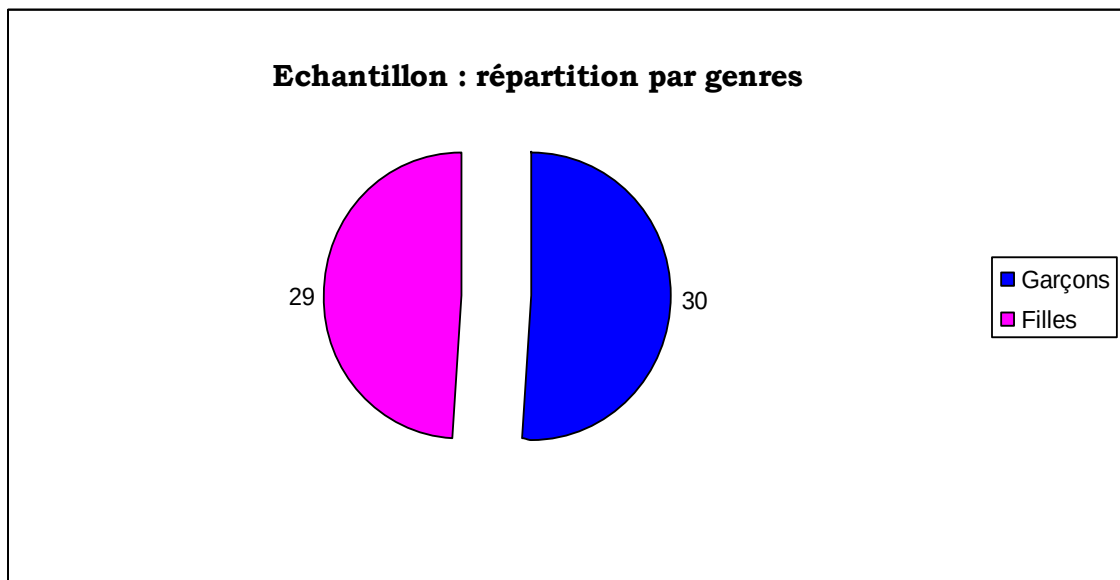
Avant de mener à bien cette campagne d'entretiens et afin de stabiliser notre guide d'entretien, d'en éprouver la pertinence et la complétude, nous avons réalisés trois entretiens préparatoires au domicile de personnes de notre entourage. A l'exclusion de ces entretiens de test qui n'ont pas fait l'objet d'enregistrements et qui se sont appuyés sur des versions à chaque fois remaniées du guide d'entretien, tous les entretiens effectivement réalisés sur le terrain ont pu être conservés pour l'analyse. Nous n'avons pas rencontré de problème technique ou de refus de participation qui auraient pu invalider tel ou tel entretien. Les acceptions nous ont semblé motivées par le sentiment d'une pratique de l'internet agréable et valorisante, par le dessein d'en faire part, en particulier à une personne extérieure à l'équipe éducative. Ce fût l'occasion pour ces jeunes de s'exprimer en tant qu'individu plutôt que d'être sollicité en tant qu'élève comme ils en ont l'habitude en contexte scolaire.

Nos objectifs de départ ne nous portaient pas vers l'examen des pratiques en fonction de variables indépendantes telles que le genre, l'origine socio culturelle des jeunes, le niveau ou la filière scolaire. De même, n'avons nous aucune prétention d'ordre statistique ou de représentativité. Il nous semble cependant tout à fait nécessaire de caractériser *a posteriori* l'échantillon constitué. Nous ne saurions prétendre, encore une fois, qu'il soit représentatif en quoi que ce soit des pratiques informelles d'information sur l'internet *de tous les jeunes*, mais il nous semble cependant indispensable de resituer les éléments de réponses recueillis et d'établir la récurrence de certains. Les éléments graphiques qui suivent proposent donc une vue d'ensemble du groupe de personnes interrogées et leur répartition par genre, âges et niveaux.

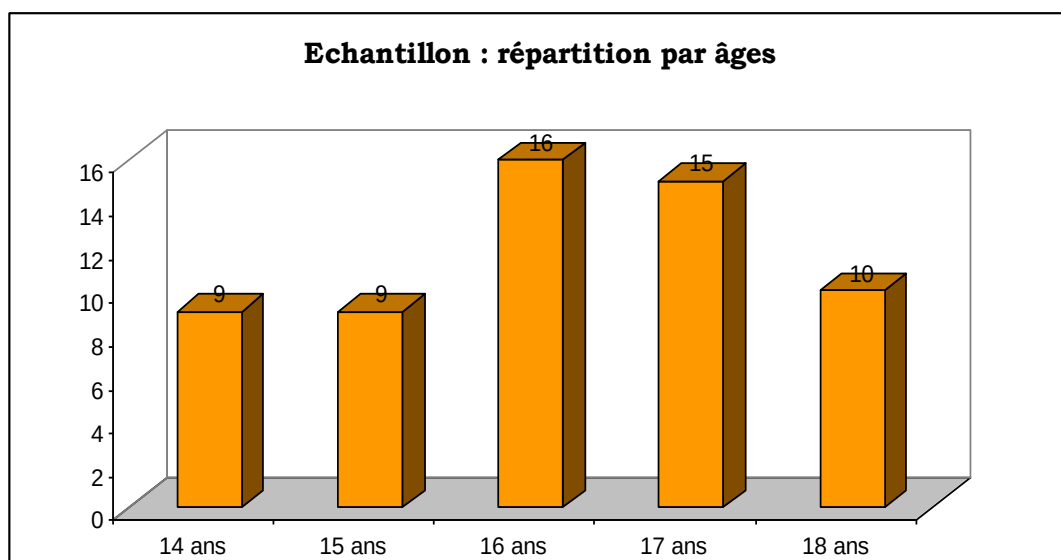
Comme nous le montre le graphique 1 (Répartition des enquêtés par genres), sur ces 59 enquêtés,

¹¹¹ BLANCHET, Alain ; GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université, 1992 (collection 128)

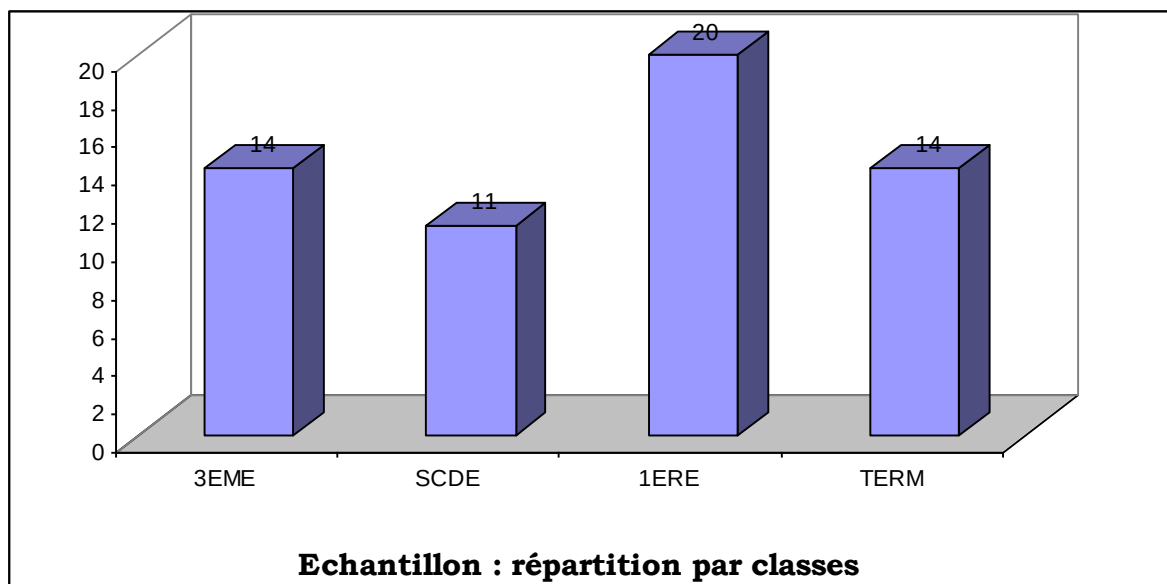
nous pouvons noter que la parité des genres est respectée à un individu près. Le graphique 2 offre une répartition des enquêtés par âges. Nous remarquons une relative homogénéité en même temps qu'une plus forte proportion des 16–17 ans. Ceci n'est pas le seul fruit du hasard car nous avons fait le choix, au fur et à mesure de la campagne d'entretien, de rencontrer plutôt des gens de cet âge que des collégiens plus jeunes. Les réponses des plus jeunes, collégiens pour la plupart, se sont avérées rapidement redondantes. Les entretiens auprès d'individus un petit peu plus âgés s'avérant plus denses et les déclarations plus diversifiées. Les graphiques 4 (Répartition des enquêtés par âges et par genres) et 5 (Répartition des enquêtés par niveaux et par genres) affinent ces variables de genre, d'âges et de niveaux scolaires.



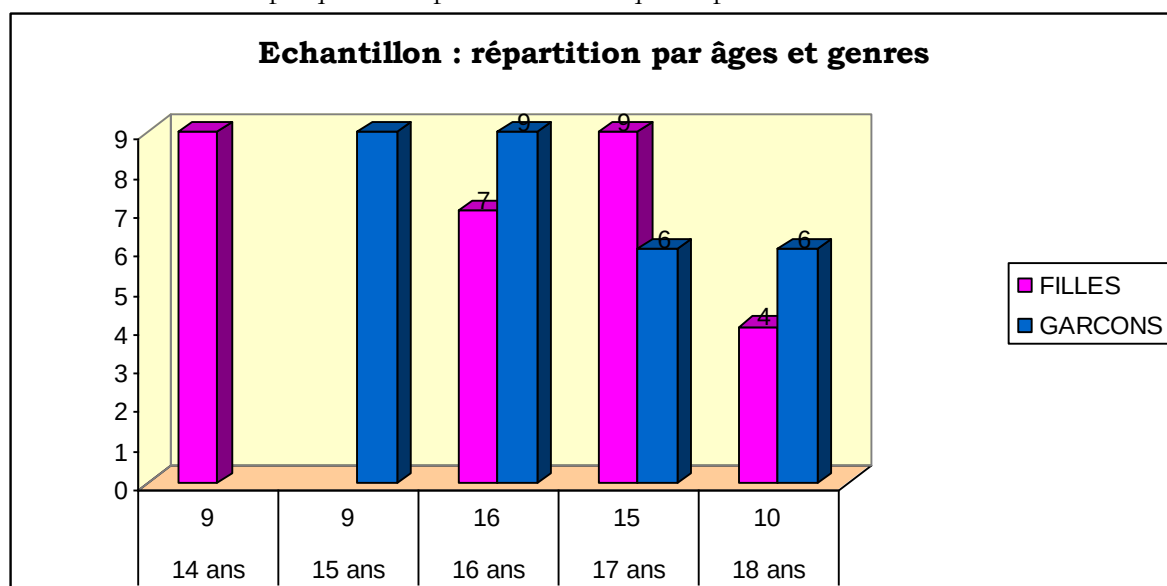
Graphique 1 : Répartition des enquêtés par genres



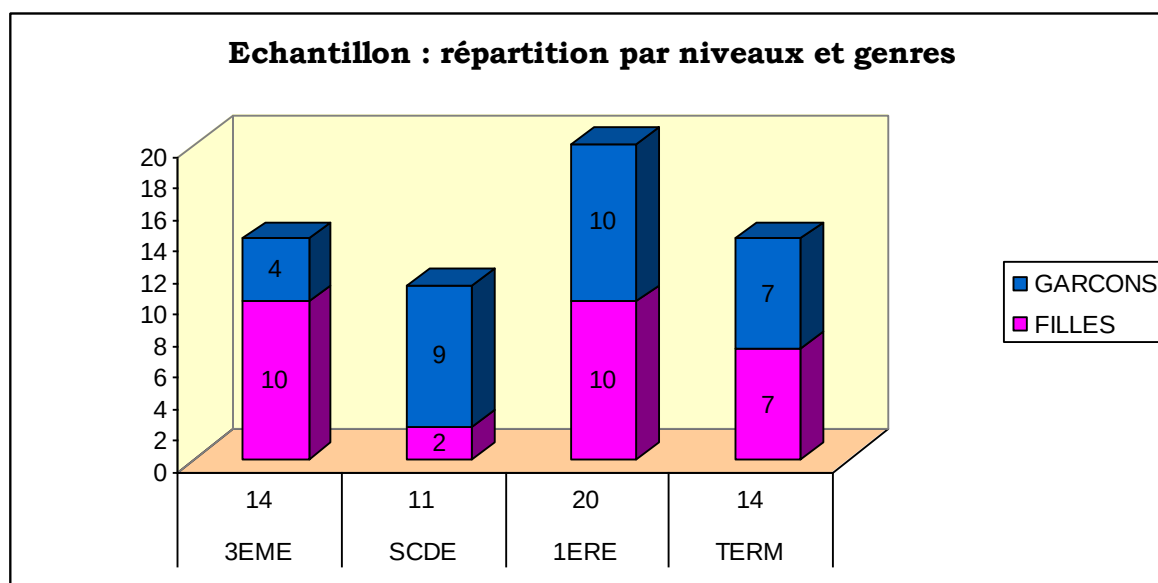
Graphique 2 : Répartition des enquêtés par âges



Graphique 3 : Répartition des enquêtés par niveaux scolaires



Graphique 4 : Répartition des enquêtés par âges et par genres



Graphique 5 : Répartition des enquêtés par niveaux et par genres

Conclusion

L'adolescence est donc devenue un âge social spécifique qui depuis les années 60 semble traverser les déterminations précisément par : d'une part, un statut, celui de la scolarisation généralisée qui rend possible la récurrence du thème de « l'égalité des chances » compris comme la possibilité pour tous de se construire en fonction des ses choix ; par une culture propre d'autre part, dans laquelle les technologies de l'information et de la communication occupent une place capitale. Les pratiques internautes des adolescents sont ainsi un thème souvent traité, qui motive différentes disciplines et différents types de discours. Les préoccupations psychologiques, sociologiques, de prévention et de santé, voire de répression, se centrent très largement sur les usages juvéniles des écrans et des réseaux considérés comme spécifiques, parfois irraisonnés ou dangereux. Du point de vue des sciences de l'information et de la communication, nous avons pointé un déficit quant à l'étude des pratiques informationnelles des adolescents, eu égard aux descriptions nombreuses de leurs parcours au sein des applications principalement communicationnelles, ludiques et socialisantes de l'internet. Nous pouvons même nous demander de quelle façon leurs pratiques d'information entrent en ligne de compte dans cette culture numérique juvénile, et cela même si cette question des pratiques informationnelles des adolescents est bien entendu inséparable de la globalité de leurs pratiques internautes, culturelles et médiatiques. Du consommateur au citoyen, l'utilisateur représente la figure incontestée de toute réflexion sur les usages. La population qui nous intéresse occupe à ce titre une position toute particulière, à savoir la jeunesse en formation, qui expérimente, et donc ne saurait s'inscrire très clairement dans aucune figure aboutie. A l'instabilité soupçonnée des usages fait pendant

l'instabilité marquée des usagers eux-mêmes... Ces usages en construction sont liés à des technologies elles mêmes particulièrement immatures. Ces objets techniques sont par ailleurs attirants aux yeux de ceux qui les pratiquent ardemment, justement parce qu'ils sont porteurs des valeurs de la jeunesse et de la nouveauté. Cependant, comme nous le montrent, nous l'avons vu, les études portant sur les pratiques culturelles, les habitudes prises durant la jeunesse ne disparaissent pas avec l'âge adulte. Et pour ce qui est de l'utilisation de l'internet et de *Google*, l'enquête britannique de janvier 2008 (UCL 2008) le mentionne, les usages de ces technologies peuvent être considérés comme en construction également chez les personnes plus âgées. L'internet, le *Web* et les supports qui en permettent l'accès sont en perpétuelle transformation. L'individu, au sens politique du terme, est aujourd'hui au centre des applications et des aménagements à venir. Et, si la réalité des pratiques informationnelles ordinaires des adolescents mérite à nos yeux d'être investie, ce n'est pas tant parce qu'elle est finalement assez peu connue que parce qu'elle engage le rapport de cet individu au savoir en général et à ses propres connaissances en particulier. Car si lorsque l'on parle « des jeunes » il est surtout fait référence à une somme d'individualités, à l'échelle de l'individu lui-même, l'adolescent est une personne, traversée de multiples influences et nourrie de la multiplicité de ces socialisations. A l'issue de ce quatrième chapitre et de la définition du public concerné par notre investigation, nous proposons de quitter le point de vue global qui a jusque là prévalu sur les pratiques internautes juvéniles. Afin de disposer d'une vision affinée de ce que l'on sait déjà de leurs pratiques informationnelles et de la façon dont elles peuvent avoir été envisagées, afin de situer plus clairement notre propre questionnement au vu de ces données préexistantes, nous allons maintenant procéder à une revue détaillée d'enquêtes statistiques et de travaux de recherche sur le sujet à notre disposition en septembre 2007.

Chapitre 5. Les pratiques informationnelles sont-elles partie prenante de la culture numérique juvénile ?

S'informer implique le recours à différentes formes de médiation et de socialisation, dont aujourd'hui massivement l'internet et le *Web*. Les technologies numériques en ligne, de plus en plus mobiles et individualisées, amplifient l'enchevêtrement des temps de la vie personnelle et de la vie professionnelle, ou pour ce qui concerne les jeunes qui nous occupent, de la vie scolaire. De même s'y imbriquent fortement les différentes pratiques que sont la communication interpersonnelle, la consommation de produits culturels et ludiques, l'information sur divers sujets et visant différents objectifs. Ainsi désigne Zbigniew Smoreda cet « *entrelacement des usages* » comme « *le cadre le plus approprié pour approcher un ensemble de phénomènes disjoints autour des technologies de contact et de loisir* » (Smoreda 2007¹). Garder à l'esprit ce cadre de pensée ne rend pas pour autant caduque l'analyse de pratiques ciblées, en particulier les pratiques informationnelles, intégrées aux activités de communication, de présentation de soi, de partage, que nous venons d'associer à la jeunesse. Ces propos de Valérie Beaudoin et Christian Licoppe soulignent la nature ainsi nébuleuse des pratiques internautes : « *Internet est un media hybride qui autorise des activités de types très différents : rechercher ou consulter de l'information, échanger des messages, converser en direct, télécharger de la musique, acheter... Les frontières entre ces différentes utilisations ne sont pas forcément très claires pour l'utilisateur, car celles-ci se font toutes dans la même situation : devant un écran, avec un clavier et une souris. La confusion est accrue pour les utilisateurs les plus avancés par leurs pratiques d'entrelacement des tâches : il n'est pas rare en effet que certaines activités soient faites en parallèle (naviguer sur le web pendant un téléchargement de fichier par exemple) ou savamment enchaînées (lire un mail, répondre à une sollicitation sur la messagerie instantanée, consulter le web...).* Disposer d'un système d'analyse qui permette de décomposer les pratiques d'internet selon ses différentes dimensions s'avère décisif » (Beaudoin Licoppe 2002²). Cet « *entrelacement des usages* » concerne par ailleurs tous les âges et il nous semble que nous assistons concurremment à un entrelacement des populations, la spécificité d'une relation des jeunes à l'internet étant de moins en moins nette au fur et à mesure de la diffusion des technologies dans la société. Dans ce chapitre nous aborderons ainsi les pratiques informationnelles ordinaires des adolescents au travers d'un regroupement d'enquêtes contemporaines de notre questionnement, qu'il nous faudra dans un premier temps replacer dans le paysage plus général des enquêtes d'usages et de consommation des technologies de l'information et de la communication. Sachant que nous

¹ SMOREDA, Zbigniew. Présentation. *Réseaux*, vol 6, n° 145-146, 2007

² BEAUDOUIN, Valérie ; LICOPPE, Christian. Parcours sur Internet : Présentation. *Réseaux*, vol 6, n° 116, 2002:

n'avons, à l'heure de la définition de notre objet, inventorié aucune enquête touchant spécifiquement les pratiques informationnelles ordinaires avec l'internet pour la tranche d'âge que nous avons choisi d'étudier, nous ne visons ni l'exhaustivité ni la mise à jour des données, nombreuses concernant les pratiques des adolescents sur l'internet en général. Le choix opéré vise toujours à percevoir au travers de ces études, souvent généralistes, la réalité de leurs pratiques proprement informationnelles.

Car il s'agit d'un ensemble fermé de textes, choisis pour le sujet qu'ils abordent, à savoir les pratiques juvéniles de l'internet, pour le point de vue qu'ils portent sur cet objet, et donc pour les questions soulevées par la description de cet objet qu'ils révèlent, nous nous autorisons ici à employer donc le mot précis de « corpus ». Ce regroupement de textes participe en effet de notre objet d'étude lui-même que sont les pratiques informationnelles ordinaires des jeunes sur le *Web* et en même temps qu'il contribue à le définir. En effet, ces pratiques des jeunes, ce sont aussi les discours et les représentations qu'elles génèrent. Nous verrons donc quels sont les constats marquants issus de ces enquêtes et utiles à l'élaboration d'une conception des pratiques internautes, en particulier informationnelles, spécifiquement adolescentes. Nous ne proposons cependant pas là de seulement lister ces pratiques. Il s'agit de les questionner, précisément en tant que « pratiques », tel que nous avons défini ce terme dans notre deuxième chapitre. Il nous semble également fondamental d'interpeller le regard qui se trouve porté sur elles en fonction du point de vue duquel on se place et en fonction des objectifs visés par chaque enquête.

Enfin, au travers d'une lecture analytique de ce corpus d'enquêtes, nous verrons comment y sont décrites et caractérisées les pratiques informationnelles ordinaires des adolescents. Cela nous permettra d'ajuster notre propre angle d'approche.

5.1. Un corpus d'enquêtes

Les études que nous avons choisi de regrouper et d'analyser sont représentatives de l'état de la question des pratiques informationnelles ordinaires des jeunes sur l'internet, principalement en France et au moment où nous entamons notre questionnement, à savoir septembre 2007. Nous avons fait le choix d'analyser cette somme d'enquêtes, préexistantes à notre travail et concernant notre objet d'étude, afin d'en percevoir le degré de connaissance et la nature des descriptions. Cette lecture analytique d'un corpus spécifique est à nos yeux une démarche à la fois distincte et complémentaire de la lecture de travaux de recherche théoriques sur le sujet. En outre, si notre propos se concentre sur les pratiques d'information, il ne nous semble pas possible pour autant de faire l'économie d'une analyse appuyée des pratiques internautes générales des jeunes, nous l'avons dit. Ce panorama nous aidera donc à apprécier la place occupée par ces pratiques

proprement informationnelles au côté des applications ludiques et communicationnelles de l'internet. Car, de la même façon que nous avons pu en faire le constat pour ce qui regarde les travaux de recherche, dans ces enquêtes générales et statistiques, les pratiques communicationnelles et de jeu, au cœur de la socialisation juvénile, sont également représentées de façon majoritaire dans le groupe de textes que nous allons présenter.

Il va sans dire que ce recueil est, en tant que tel, le résultat d'un choix, dont nous exposerons les raisons. Il constitue, nous l'avons précisé, un « instantané », et les ressources similaires à disposition évoluent donc bien évidemment de façon continue depuis le moment où notre questionnement a pris son point de départ. A ce titre, nous ne nous interdisons pas de prendre éventuellement en considération d'autres enquêtes, plus récentes, qui pourraient éventuellement enrichir notre problématique ou apporter un élément de compréhension supplémentaire. Dans ce cas, ces données plus récentes ne se trouvent pas intégrées au corpus mais permettent de l'analyser et de le nuancer. Nous n'avons pas non plus la prétention d'offrir là une revue de littérature au caractère d'exhaustivité. Mais nous avons précisément choisi ces enquêtes pour l'éclairage particulier qu'elles apportent sur les pratiques internautes d'information des jeunes en tant que telles. Avant donc de procéder à la description et à l'analyse de ce corpus d'enquêtes que nous avons délimité, il nous faut replacer ces travaux, isolés par nous de par leurs spécificités, au sein du paysage global des enquêtes approchant les usages généraux de l'internet.

5.1.1. Usages informationnels et usages internautes

- **Les enquêtes concernant le grand public**

Les enquêtes portant spécifiquement sur les adolescents que nous avons choisi d'analyser sont à resituer dans le foisonnement des travaux de comptage ou de description des pratiques de l'internet par toute une population. Depuis le début des années 2000 et conjointement à la diffusion des technologies d'accès à l'information dans la société, les enquêtes statistiques concernant les usages de l'internet par le grand public sont ainsi très fréquemment renouvelées. Parmi tous ces travaux existants, accessibles plus ou moins librement, nous disposons surtout de publications précisant le taux et la nature des équipements acquis par les foyers et émanant des principaux instituts de sondage français. Il est à noter que ces discours statistiques et chiffrés quant à l'accès des personnes aux technologies dites « nouvelles » sous l'angle de l'achat, de la consommation et de la possession d'un ordinateur connecté à l'internet à la maison est au fondement de la notion scientifiquement discutée de « fracture numérique » (Guichard 2009³).

³ GUICHARD, Eric. Le mythe de la fracture numérique. In GUICHARD, Éric: *L'internet: regards croisés (titre provisoire)*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, (à paraître) <http://barthes.ens.fr/articles/Guichard-mythe-fracture-num.pdf>

Parmi les enquêtes de consommation régulières, citons les études menées par l'institut de sondage Médiamétrie, initialement signalées par l'appellation « Baromètre Internet » et scindées à ce jour en plusieurs sections différentes. Parmi elles, citons l'« Observatoire des Usages Internet »⁴ qui étudie mensuellement les évolutions de la population internaute et le détail de ses usages (réalisé chaque mois auprès de mille individus âgés de 11 ans et plus), ainsi que la « Référence des Équipements Multimédias »⁵ qui évalue chaque trimestre auprès de 6000 français âgés de 15 ans et plus l'équipement audiovisuel, téléphonique et micro-informatique et l'accès à l'internet des ménages. Enfin, le « Panel France de Mediametrie//NetRatings »⁶ s'appuie sur un échantillon de 25000 personnes pour estimer l'audience mensuelle des sites internet les plus visités. Nous n'avons malheureusement pas accès aux données, payantes, concernant le détail des études du « Search marketing »⁷ centré sur les requêtes formulées et les comportements de recherche des internautes sondés. L'autorité de régulation des communications électroniques et des postes (ARCEP) réalise également très régulièrement depuis 2000 un « Observatoire trimestriel du marché des services de communications électroniques en France »⁸. Dans la même perspective, l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) insiste également sur les évolutions importantes de la diffusion des technologies de l'information et de la communication au sein de la société française depuis les années 2000 :

⁴ <http://www.mediametrie.fr/internet/solutions/l-observatoire-des-usages-internet.php?id=11>

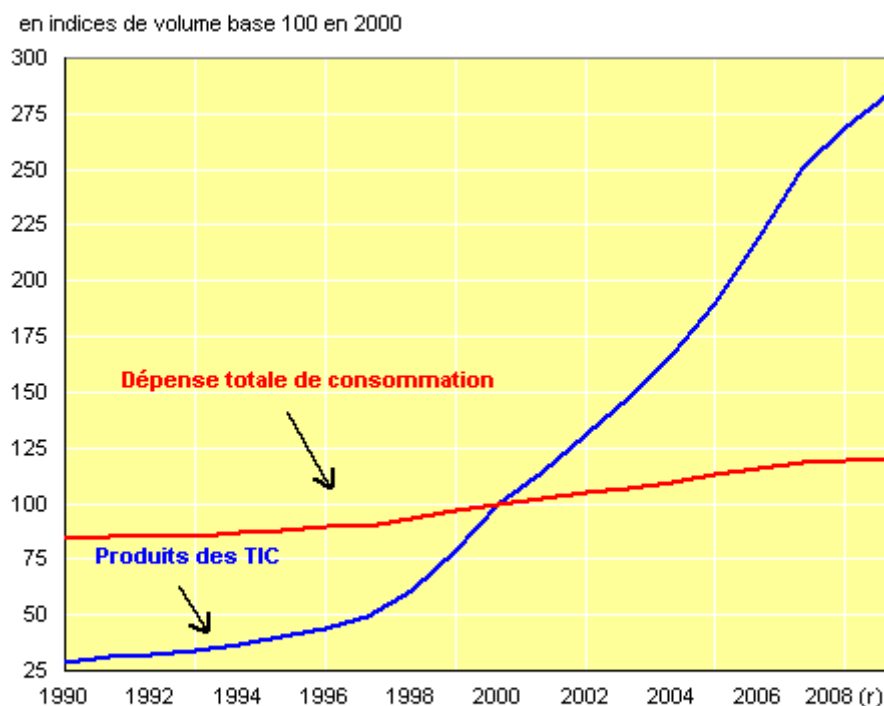
⁵ <http://www.mediametrie.fr/comportements/solutions/la-reference-des-equipements-multimedias.php?id=34>

⁶ <http://www.mediametrie.fr/internet/solutions/panel-mediamedetrie-netratings.php?id=8>

⁷ <http://www.mediametrie.fr/internet/solutions/search-marketing.php?id=27>

⁸ <http://www.arcep.fr/index.php?id=36>

Consommation des produits des TIC (1)



(1) : technologies de l'information et de la communication.

r : données révisées.

Champ : France.

Source : Insee, comptes nationaux - base 2000.

Menées sous la direction d'Yves Frydel⁹, des données issues de *l'Enquête Permanente sur les Conditions de Vie des ménages* (EPCV) de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques pointent plus finement la généralisation de l'utilisation de l'internet à des fins de recherche d'information et de communication, visible surtout au sein des couches sociales urbaines et les plus élevées, ainsi que chez les jeunes. Nous retenons que ces dernières s'effectuent majoritairement au domicile des personnes plutôt que dans les lieux publics offrant la possibilité d'une connexion. Est en outre soulignée ici la singularité des usages adolescents (15-19 ans) que représentent les messageries instantanées et forums de discussion, massivement fréquentés. Il est également à relater que la synthèse de ces études, de nature proprement statistique, émet pourtant des conclusions quant au degré de compétence des internautes sondés et associe directement quotidienneté des connexions et degré avéré de compétence : « *La plupart des internautes ont suffisamment de maîtrise pour surfer sur le web. [...] Les internautes qui utilisent*

⁹ FRYDEL, Yves. Division Conditions de vie des ménages. Un ménage sur deux possède un micro-ordinateur, un sur trois a accès à internet. *INSEE Première*, n°1011, mars 2005 http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP1011.pdf
FRYDEL, Yves. Division Conditions de vie des ménages. Internet au quotidien : un français sur quatre. *INSEE Première*, n°1076, mai 2006 http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP1076.pdf

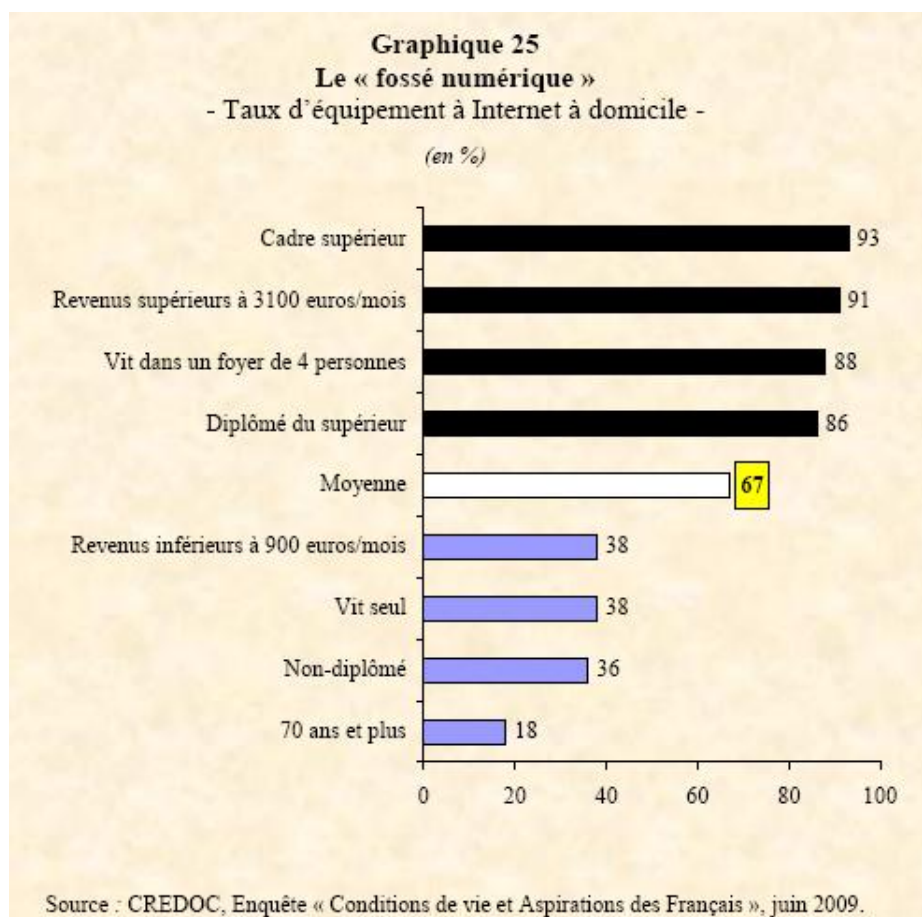
quotidiennement internet sont les plus compétents : plus de 90 % d'entre eux savent utiliser un moteur de recherche, envoyer des courriels avec des fichiers joints ou encore visualiser l'historique des pages visitées » (Frydel 2006). Nous nous permettons de nous interroger aussi sur cette proximité de compétences qui nous semblent en soi difficilement comparables et de souligner la généralité évasive de certaines compétences telles que « *utiliser un moteur de recherche* ».

Dans la même optique de description des usages des internautes français, nous pouvons également mentionner des enquêtes socio-économiques globales telles que *La diffusion des technologies de l'information dans la société française*¹⁰, régulièrement publiée par le Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie (CREDOC) depuis 2003. Ce travail s'inscrit dans une perspective caractéristique qui vise à évaluer la vitesse et le taux de recouvrement du « *fossé numérique* » en France (Bigot 2006¹¹). En 2007, cette étude indique ainsi que : « *les inégalités d'accès à l'internet sont manifestes. Le taux d'équipement des ménages les plus aisés (67%), des cadres supérieurs (66 %) comme des diplômés du supérieur (60 %) est nettement supérieur à celui des foyers les plus modestes (14 %), des ouvriers (21 %) et des femmes au foyer (19 %). 40 % des internautes visionnent des mini-clips vidéo sur l'internet, 30 % utilisent le réseau en mode peer to peer pour télécharger de la musique, des films ou des logiciels. En revanche, les services de messagerie instantanée et de jeux en réseau s'adressent à un public plus ciblé d'adolescents et de jeunes de 18-24 ans. Les achats sur l'internet sont en progression* » (Bigot Crouette 2007). L'édition de 2009 de *La diffusion des technologies de l'information dans la société française* pointe encore quelques inégalités d'équipement en matière d'ordinateur et d'accès domestique à l'internet, mais se satisfait de la baisse de ces écarts depuis 2008 : « *L'accès aux nouvelles technologies est tout de même mieux diffusé aujourd'hui qu'il ne l'était il y a encore quelques années. Pour Internet, les inégalités sont deux fois moins aigues aujourd'hui qu'en 2002 (13% contre 26%) et trois fois moins qu'il y a juste 10 ans (40% en 1999). Concernant les inégalités d'équipement en ordinateur à domicile (...), les écarts selon l'implantation géographique (5%) sont marginaux. En revanche, les disparités selon la PCS (15%) ou l'âge (15%), le niveau de diplôme (14%) ou les revenus (12%) sont plus nets. Même si de plus en plus d'enquêtés sont connectés à Internet, les inégalités restent toujours criantes (Graphique 25). L'âge, le niveau de diplôme, les revenus et la taille du foyer sont autant de facteurs déterminants de ces écarts. (...) Parmi les 12-17 ans, 79% disposent d'Internet haut débit à domicile, contre 18% seulement des 70 ans et plus* » (Bigot Crouette 2009¹²).

¹⁰ BIGOT, Régis ; CROUTTE, Patricia. *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : Conditions de vie et Aspirations des Français*. CREDOC, Décembre 2007 <http://www.credoc.fr/publications/abstract.php?ref=Sou2007-2023>

¹¹ BIGOT, Régis. Internet, ordinateur : le fossé numérique se réduit mais reste important. CREDOC, *Consommation et modes de vie*, n°191, mars 2006 <http://www.credoc.fr/pdf/4p/191.pdf>

¹² BIGOT, Régis ; CROUTTE, Patricia. *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : Conditions de vie et Aspirations des Français*. CREDOC, 2009 http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/etude-credoc-2009-111209.pdf



Concernant l'intensité de ces usages, les 18-24 ans sont également les plus assidus (89% surfent tous les jours). Régis Bigot et Patricia Croutte, rapporteurs de cette *diffusion des technologies de l'information dans la société française*, décomptent également les utilisations de l'internet en fonction des contextes, pointant un usage domestique massif et des connexions plus rares sur le lieu de travail ou d'études. Mais là encore il est surtout question d'accès à l'internet : « 48% des actifs ont, en juin 2009, un accès à Internet dans le cadre professionnel. Le chiffre est en progression cette année (+9 points). Les plus jeunes – collégiens, lycéens de 12 à 17 ans – sont les plus connectés (80%, proportion en légère diminution, -4 points). Les étudiants ont plus de difficulté à accéder à Internet sur leur lieu d'études (55%, -5 points en un an) ». Cependant, les rédacteurs du compte rendu poursuivent : « Disposer d'un accès n'est pas tout : encore faut-il pouvoir l'utiliser. Or on constate que les adolescents sont très peu nombreux à utiliser régulièrement Internet à l'école : 80% disposent d'un accès, mais seulement 5% s'en servent tous les jours. Chez les actifs, le constat est inverse : 48% seulement ont un accès, mais 29% l'utilisent quotidiennement ».

Est ainsi décrite par ce type d'investigation la progression constante et sinueuse des connexions

des français à l'internet¹³, y compris en mobilité puisque les connexions dites nomades en un lieu public, à partir d'une connexion wi-fi et surtout depuis un téléphone portable, constituent l'élément de radicale nouveauté des éditions les plus récentes. Mais ces connexions mobiles sont décrites comme réservées à un certain type d'utilisateurs : *« Selon les groupes, les différences sont considérables (...). On ne recense, par exemple, quasiment aucune personne de plus de 70 ans qui se connecte de la sorte alors qu'entre 18 et 24 ans, plus d'une personne sur deux le fait (54%). L'écart est également important en fonction du niveau de diplôme : on passe de 7% de connexion nomade chez les non-diplômés à 36% chez les diplômés de l'enseignement supérieur »* (Bigot Crouette 2009).

Quant aux activités pratiquées durant ces temps de connexions, elles concernent la participation à des plates formes sociales de type *Facebook, Myspace ou LinkedIn*, la communication téléphonique *via* son ordinateur, les téléchargements de musique, de films et de logiciels, le visionnage de contenus télévisuels *via* son ordinateur, la recherche d'offres d'emploi, la formation à distance, le télétravail, les démarches administratives ou fiscales et le commerce électronique en expansion. Nous remarquons que l'activité de recherche d'information est pour ainsi dire absente de cet inventaire, si ce n'est à l'état de recherche de produits de consommation ou d'éléments de renseignement dans le cadre de la recherche d'emploi. Cette activité n'est par ailleurs jamais associée aux usages des plus jeunes. Les auteurs du rapport de 2009 décrivent par contre la souscription à un réseau social comme une utilisation typiquement « jeune » : *« L'effet d'âge est, ici, extrêmement fort : la moitié des adolescents (52% des 12-17 ans) et deux tiers des jeunes adultes (65% des 18-24 ans) sont des habitués des réseaux sociaux, alors que passés 40 ans, rares sont ceux qui en font partie (...) »* (Bigot Crouette 2009). Cette étude générale des équipements et des utilisations qui en sont faites n'est donc pas centrée uniquement sur l'internet, puisqu'elle concerne l'usage de l'ordinateur en général et celui du téléphone et de la télévision, pas plus que sur les jeunes. Cependant un questionnaire est rédigé et adressé spécifiquement aux jeunes entre 12 et 17 ans. Sont ainsi régulièrement relevés des éléments considérés comme éminemment spécifiques, par exemple dans l'édition 2006, en matière de représentation sur l'utilité d'internet dans la vie de tous les jours, nous pouvons lire : *« il n'y a quasiment plus aucun adolescent pour considérer que "l'internet n'est pas utile à la vie quotidienne", et seulement un quart des personnes de plus de soixante ans »* (Bigot Crouette 2006). Cette focalisation sur les publics adolescent et senior au sein même d'une enquête portant sur toute la population d'un pays est récurrente. Elle est notable en ce qu'elle révèle en creux les spécificités, en termes d'assiduité ou de pratique, attribuées aux plus jeunes et les objectifs à

¹³ *« Au final, la France compte désormais 37 millions d'internautes (de douze ans ou plus), qui se connectent chez eux, à l'école ou sur le lieu d'études, au travail, avec un téléphone mobile, un ordinateur portable ou du matériel mis à disposition dans un lieu public. 70% de la population sont concernés (Tableau 44), proportion en hausse de 7 points par rapport à l'an dernier »* (Bigot Crouette 2009).

rattraper en termes d'utilisations et d'équipements. La distance qui sépare les usages des jeunes de ceux du reste de la population *a fortiori* des plus âgés se lit ainsi toujours en termes de « fossé numérique » à combler : « Pour autant, les inégalités d'accès au haut débit restent élevées (...). L'écart est plus spectaculaire encore entre les plus jeunes (84% des 12-17 ans sont connectés au haut débit) et les seniors (13% des plus de 70 ans le sont) » (Bigot Crouette 2008).

A la lecture de ces études générales, il nous semble donc très difficile d'apercevoir la réalité des pratiques informationnelles, *a fortiori* adolescentes. Nombre d'investigations se sont pour leur part directement préoccupées des habitudes typiquement juvéniles en matière de technologies numériques et d'internet. Tournons nous maintenant vers elles et laissons là les enquêtes générales.

• Les enquêtes spécifiques aux pratiques internautes des jeunes

L'analyse statistique de la pratique de l'internet par les jeunes s'inscrit dans un mouvement plus vaste de description des usages liés aux TICs et aux écrans en général. Les études oscillent entre des thèmes assez larges comme celui de la « Net génération » et des entrées très spécifiquement centrées sur une technologie particulière (le téléphone portable par exemple). Nous citerons quatre exemples conséquents d'enquêtes, à l'échelle internationale, en matière d'appréhension globale de ces pratiques internautes adolescentes. Parmi elles, le Centre de Recherche et d'Information des Organisations de Consommateurs (CRIOC) en Belgique a publié en mai 2006 un rapport intitulé *Jeunes et Nouvelles technologies*¹⁴. Cette publication vise à évaluer les comportements des jeunes en matière d'utilisation du téléphone portable et de l'internet, afin de visualiser cette évolution dans le temps et d'en mesurer les risques en matière de techniques commerciales intrusives (*marketing* viral ou tribal, « *buzz marketing* », publicité participative). Elle pointe la pénétration des ordinateurs dans les ménages depuis 2003, le rôle prescripteur d'achat du jeune, et une utilisation de l'internet massivement domestique par les jeunes interrogés.

Nous pouvons également citer le rapport rédigé par TNS Média Intelligence¹⁵, agence de veille publicitaire, publiée en novembre 2007, à l'intitulé notable de par l'image de « nature adolescente » suréquipée et surconnectée qu'il dénote : *Suivez la trace de l'adotechnosapiens*. Cette présentation est centrée sur les équipements utilisés qui encouragent la multiplicité des tâches et la communication, applications estimées propre à « l'espèce » adolescente. Le pas qui sépare degré d'équipement et réalité des « savoir faire » est ici très largement franchi.

¹⁴ Centre de Recherche et d'Information des Organisations de Consommateurs (CRIOC). *Jeunes et nouvelles technologies*. Mai 2006 <http://www.oivo-crioc.org/textes/pdf/1769fr.pdf>

¹⁵ TNS Media Intelligence. *Suivez la trace de l'adotechnosapiens*. Novembre 2007 <http://www.offremedia.com/DocTelech/Newsletter/Adotechnosapiens.pdf>

L'institut américain *the Pew Research Center* entretient entre autres un programme de recherche intitulé *Pew Internet & American Life Project* qui a pour vocation d'explorer l'impact de l'internet sur les familles et les communautés, à la maison comme sur le lieu de travail, en particulier dans les domaines de la santé et de la vie civique. Le segment *teens, children and families* est chapeauté par Amanda Lenhart et publie de régulières études concernant les usages de l'internet, des médias sociaux, du téléphone mobile par ces publics... Nous pouvons citer l'étude de 2005 : *Generations online* (Fox Madden 2006¹⁶) et celle de 2007 consacrée à l'usage des médias sociaux par les jeunes américains. Intitulée *Teens and Social Media*¹⁷, elle explore la progression (de 57 % en 2004 à 64% en 2007) de la création de contenu (*blogs*, pages *Web*) par les adolescents. Celle-ci y apparaît comme un usage majoritairement féminin et consacre la place de l'image (image numérique et vidéo) au sein de ces échanges. En expansion, de même que les messageries instantanées et les communications par SMS, l'adhésion aux réseaux sociaux semble ici, en matière de communication, continuer de faire perdre du terrain à l'email désormais « traditionnel ». Toujours selon cette étude, mise à jour en février 2010, plus de la moitié des adolescents interrogés utilisent des sites communautaires et ont créé un profil en ligne, type *Facebook*, afin de communiquer avec leurs proches (73% des 12-18 ans). Les jeunes s'avèrent ainsi largement séduits par la possibilité offerte par *Facebook* de contrôler en partie les différents destinataires des mises à jour de leur statut. Les conclusions marquantes de ce rapport insistent de plus sur l'homogénéisation en marche d'une génération à l'autre en matière d'usages des *blogs*, des réseaux sociaux et de préoccupations informationnelles (Lenhart et al 2010¹⁸). Si ces éléments d'investigation concernent les Etats-Unis, on constate de même une perte de vitesse du *blog* adolescent en France comparativement à une forte croissance du réseau social *Facebook* dans ce pays, la France se trouvant placée au cinquième rang mondial après les Etats-Unis, la Grande-Bretagne, l'Indonésie et la Turquie (Lenoir 2010¹⁹). Ces constats font écho aux conclusions émanant du rapport *Digital Natives* rédigé par le cabinet d'études Cap Gemini et daté d'octobre 2007²⁰. Il s'agit là de faire

¹⁶ FOX, Susannah ; MADDEN, Mary. *Generations online*. Pew internet & American life project : Washington, 2006 <http://www.pewinternet.org/Reports/2006/Generations-Online.aspx>

¹⁷ LENHART, Amanda ; MADDEN, Mary ; RANKIN MACGILL, Alexandra ; SMITH, Aaron. *Teens and Social Media*. Washington : Pew internet & American life project, décembre 2007 <http://www.pewinternet.org/Reports/2007/Teens-and-Social-Media.aspx>

¹⁸ LENHART, Amanda ; PURCELL, Kristen ; SMITH, Aaron ; ZICKURT, Kathryn. *Social Media and Young Adults*. Washington : Pew Internet & American life project, Février 2010 http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplevels.pdf

¹⁹ LENOIR, Mathilde. France, 5ième pays Facebook – chiffres septembre 2010. *DigiCulture : Médias sociaux, eMarketing et culture digitale*. Billet du 8 octobre 2010 <http://www.digiculture.fr/2010/10/france-5ieme-pays-facebook-chiffres-septembre-2010>

²⁰ BUVAT, Jérôme ; MEHRA, Priya ; BRAUNSHVIG, Benjamin. *Digital Natives : How Is the Younger Generation Reshaping the Telecom and Media Landscape ?*. CAP GEMINI : Telecom & Media Insights, octobre 2007

prendre conscience aux entreprises des comportements et capacités de la « *génération internet* » et de l'adaptation nécessaire de la culture d'entreprise face à l'émergence des technologies considérées comme créatives et « *participatives* ». La catégorisation des jeunes (14 à 25 ans) suivant l'expression « *digital natives* » et l'idée d'une certaine capacité générationnelle qu'elle porte en elle, sont ici directement reprises. 75% d'entre ceux qui disposent d'un accès au réseau privilégient la messagerie instantanée, les *blogs*, les sites communautaires ou encore les SMS, aux dépens des médias classiques (télévision, radio, presse papier). Ce rapport isole ainsi quatre tendances jugées caractéristiques de cette « nouvelle génération » : la soif de contrôle, contrôle permanent et ubiqué de l'information rendu techniquement possible par l'internet et les outils nomades qui permettent de s'y connecter, l'impatience et la multiplicité de tâches qu'elle génère, l'esprit communautaire et le besoin d'expression et de créativité lié au développement des applications du *Web* dit « *Web 2.0* » ou « *Web social* ».

Ces exemples d'études émanent de structures le plus souvent privées et liées, pour certaines, assez directement à des objectifs économiques. Les données chiffrées qu'elles offrent et les tendances larges qu'elles tracent, pour intéressantes qu'elles soient, ne permettent pas une analyse très fine des pratiques quotidiennes en matière de pratiques internautes informationnelles du jeune français en âge d'être scolarisé aujourd'hui dans un collège ou un lycée. Elles nous sont utiles cependant en ce qu'elles colorent le paysage des enquêtes et travaux menés sur le thème « jeunes et internet » dans lequel s'inscrivent directement les enquêtes que nous avons choisi d'intégrer à notre corpus. Comparativement aux conclusions des travaux de recherche, elles consacrent ainsi les usages juvéniles en matière de communication et de socialisation, pointent la rapidité, l'aspect ludique et la multiplicité des applications que les jeunes plébiscitent en matière de technologies de l'information et de la communication. Elles n'abordent que très peu, pour ne pas dire du tout, en tant que tel l'aspect informationnel de ces usages internautes qui nous préoccupe. Elles se situent en outre du côté presque exclusif du loisir. Elles incarnent pour certaines très directement la représentation d'une relation immédiate et quasi naturelle qui s'instaurerait entre jeunesse et technologies. Elles affirment les valeurs de nouveauté et de progrès que cette représentation porte en elle, dans le renouvellement par exemple des critères d'employabilité pour les entreprises.

• Les enquêtes sur les pratiques culturelles

« *Le besoin d'information étant un besoin de culture, il est intéressant de voir quelle est la place des pratiques*

informatives dans l'ensemble des pratiques culturelles. Par nature les pratiques informatives sont étudiées le plus souvent dans leurs liens au travail : au lieu de travail, au temps de travail, à l'établissement scolaire, au temps de formation. Donc à l'espace professionnel. Le parti-pris « culturaliste » des enquêtes que nous venons d'évoquer évacue totalement ces pratiques informatives. Seules subsistent et sont étudiées celles qui sont liées à l'espace des loisirs : presse, radio, télévision, livre, bibliothèques » écrit Yves François Le Coadic en 2007²¹. Les pratiques d'information, nous l'avons vu, intègrent effectivement le champ des « pratiques culturelles » et nous pouvons donc retrouver quelques éléments de description des pratiques de l'internet par les jeunes *via* la lecture des enquêtes sur les *Pratiques culturelles des français*. En effet, elles consacrent essentiellement le temps et l'espace du loisir, à l'encontre du temps professionnel et scolaire réservés aux pratiques informationnelles usant d'information « utile » (Fondin 2006²² ; Le Coadic 2007). Nous retrouvons donc ici cette question centrale du contexte, qu'il soit indéterminé comme c'est le plus souvent le cas dans les statistiques des instituts de sondages, qu'il soit compartimenté comme dans les enquêtes culturelles ou certains travaux de recherche.

Rappelons que, menée sur le terrain pour la première année en 1973, l'enquête sur les pratiques culturelles des français a été répétée en 1981, 1989, 1997 et 2008. Ces moments successifs sont les étapes d'un dispositif global puisque l'objectif méthodologique premier était dès le départ de comparer entre eux les résultats de ces multiples investigations. Ainsi la population de référence et le questionnaire support du sondage ont été stabilisés. Parmi les tranches d'âges isolées par ce travail, les plus jeunes sont regroupés entre 15 et 17 ans et entre 18 et 24 ans. Ce travail réitéré en 2008 met à jour de nouvelles interrogations, précisément centrées sur la question générationnelle, sur les pratiques des plus jeunes et la place déterminante qu'y occupent les technologies de l'information et de la communication. Dans les éléments de prospective que propose l'étude intitulée *Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques* publiée en juin 2007²³, la « culture juvénile » surgît déjà en tant que catégorie à part entière, aux marqueurs spécifiques suffisamment forts pour s'y trouver placée sur le même plan que la « culture imprimée » (se rapportant à la valeur dominante du livre dans l'accès au savoir jusqu'à la seconde guerre mondiale), sur le même plan que la « culture cultivée » (culture des milieux diplômés dite « légitime »), sur le même plan que la « culture musicale » ou la « culture audiovisuelle » (dont l'essor toutes générations confondues est un phénomène majeur depuis les années 60). Ce texte affirme « l'émergence de la culture numérique » et l'impérative transformation à long terme des pratiques culturelles et des catégories qui permettent

²¹ LE COADIC, Yves-François. *Le besoin d'information : formulation, négociation, diagnostic*. Paris, ADBS éditions, 2007 (Sciences et techniques de l'information)

²² FONDIN, Hubert. *La science de l'information ou le poids de l'histoire. Les Enjeux de l'information et de la communication*, GRESEC Grenoble, 2005 http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2005/Fondin/index.php

²³ DONNAT, Olivier ; LEVY, Florence. *Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques*. DEPS : *Culture prospective*, 2007 http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective07_3.pdf

de les penser. Cette synthèse portant sur l'approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques porte rétrospectivement sur les apports des enquêtes menées dans les années 80 et 90 et fait part d'évolutions remarquables depuis le début des années 70 : « *Qu'il s'agisse de la progression de la culture de l'écran, de la généralisation de l'écoute de musique enregistrée ou de la baisse de la lecture de quotidiens ou de livres, à chaque fois les changements ont été initiés par une génération nouvelle, avant d'être poursuivis et amplifiés par les suivantes. [...] Cette première étape permet de prendre la mesure des profondes transformations que nous avons vécues ces dernières décennies, avant même qu'internet et le numérique viennent bouleverser les conditions d'accès à la culture* » (Donnat Lévy 2007). Elle pointe la réalité d'un comportement générationnel qui n'est pas seulement lié à l'âge mais perdure au-delà de la jeunesse proprement dite et concerne tout un groupe d'individus. Cette analyse rétrospective annonce une nouvelle problématisation des pratiques culturelles eu égard au développement des usages de l'internet et de l'avancement en âge des « natifs du numérique » aux pratiques internautes intenses mais moins engagés dans les pratiques culturelles classiques. Les catégories qui ont permis jusque là l'exploitation analytique des données chiffrées s'en trouvent donc bouleversées car la diffusion numérique concerne bien des contenus qui se trouvaient distincts jusque là de par leurs supports et car elle entérine un entrelacement des contextes (domicile, musée, concert, cinéma,...). Relevées dans la brochure *Culture études* de novembre 2007²⁴, les premières analyses qui permettent d'entrevoir les liens qui se tissent entre pratiques culturelles numériques et pratiques culturelles « traditionnelles » dressent le constat qu'à l'échelle de la population française, nous l'avons évoqué lors de notre première partie, le niveau des activités numériques d'un individu est directement lié à son comportement en matière de culture en général. « *En effet, si une forte durée d'écoute de la télévision était en général associée à un faible niveau de participation à la vie culturelle, il n'en est pas du tout de même pour l'internet qui concerne prioritairement les catégories de population les plus investies dans le domaine culturel : ainsi, la probabilité d'avoir été au cours des douze derniers mois dans une salle de cinéma, un théâtre ou un musée ou d'avoir lu un nombre important de livres croît-elle régulièrement avec la fréquence des connexions* » : cette conclusion se trouve être l'une des plus marquantes de la dernière étude en date nouvellement et justement « baptisée » *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique* (Donnat 2009²⁵). Portant sur un échantillon de 5000 individus représentatifs de la population de 15 ans et plus, l'enquête réalisée en 2008 se situe en effet dans un contexte où plus de la moitié des Français disposent chez eux d'une connexion à haut débit et où plus d'un tiers utilisent l'internet quotidiennement à des fins personnelles. Elle vise à évaluer la

²⁴ DONNAT, Olivier. Pratiques culturelles et usages d'internet : Cultural Practises and Internet Uses. DEPS : *Culture études*, 2007 www2.culture.gouv.fr/deps/fr/pratiquesinternet.pdf

²⁵ DONNAT, Olivier. *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique : Enquête 2008*. Paris : Editions La Découverte, Ministère de la Culture et de la Communication, 2009

portée de ce nouveau et très présent moyen d'accès à la culture et à l'information sur la consommation des anciens médias (télévision, radio, presse écrite) et sur les pratiques culturelles traditionnelles. L'internet y est ainsi décrit comme véritable « *media à tout faire* » : « *en moins de dix ans, les appareils fixes dédiés à une fonction précise (écouter des disques, regarder des programmes de télévision, lire des informations, communiquer avec un tiers...) ont été largement supplantés ou complétés par des appareils, le plus souvent nomades, offrant une large palette de fonctionnalités au croisement de la culture, de l'entertainment et de la communication interpersonnelle. Cette évolution a définitivement consacré les écrans comme support privilégié de nos rapports à la culture tout en accentuant la porosité entre culture et distraction, entre le monde de l'art et ceux du divertissement et de la communication* ». Ainsi, nous dit-on, plus de la moitié de la population l'utilise dans le cadre du temps libre et une majorité des internautes se connecte quasi quotidiennement en dehors de toute obligation liée aux études ou à l'activité professionnelle. Olivier Donnat pointe par ailleurs des usages spécifiques aux jeunes : « *Ainsi la comparaison des taux de pratique des internautes de 15 à 24 ans avec ceux de la tranche d'âge immédiatement supérieure (les 25-34 ans) montre que les écarts les plus importants concernent le fait d'utiliser une messagerie instantanée (73% contre 49%), d'écouter ou de télécharger de la musique ou des films (67% contre 43%), de jouer ou de télécharger des jeux (41% contre 23%) ainsi que la participation à des chats ou forums (38% contre 17%)* » (Donnat 2009). Dans la foulée de cette description des comportements internautes juvéniles, nous notons qu'Olivier Donnat nuance l'homogénéité apparente de ces usages et établit des distinctions entre les comportements des lycéens et des étudiants, marqués par une décélération des pratiques de *blogs* et de jeux vidéos et par une appétence plus massive pour la lecture de la presse, la participation aux *Chats* et forums ainsi que pour les tâches relatives à la gestion de la vie personnelle. Les garçons sont en outre présentés comme ayant des usages plus diversifiés. La logique de cumul, liée aux milieux sociaux et culturels d'origine, demeurant pour sa part très active au sein des usages des jeunes. Car, regardant plus précisément les usages de l'internet effectués, cette étude investit par vocation le temps du loisir et elle souligne, y compris donc dans le détail des usages, la primauté de cette logique de cumul : « *Tout d'abord, comme souvent en matière de loisirs, ceux dont l'engagement est le plus important font tout plus que les autres* » (Donnat 2009). Les différentes activités en ligne consignées par l'enquête concernent principalement la communication interpersonnelle et l'accès à l'information, puis les tâches de gestion de la vie quotidienne, les services et le commerce, vient ensuite la consommation médiatique. A ce stade, qu'il nous soit permis de nous interroger sur la possibilité d'un cumul individuel entre activités de loisirs et préoccupations scolaires ou professionnelles, « utiles » et « rentables ».

Sur le plan des pratiques culturelles et des passe-temps, citons également les travaux de Sylvie

Octobre qui, entre autres au travers de son ouvrage *Les loisirs culturels des 6–14 ans*²⁶, dresse une typologie des comportements enfantins et adolescents. Cet auteur distingue huit profils, sur la base de deux éléments fondateurs : « le fait d'avoir ou pas une pratique amateur et le fait d'être ou de ne pas être familier des écrans (télévision, jeux, vidéo, ordinateur) ». Ces huit profils, au confluent des sphères familiale, scolaire, sociale et personnelle, se répartissent de la manière suivante : « les exclus », « les consommateurs exclusifs de musique », « ceux qui privilégient l'audiovisuel traditionnel et les jeux vidéos », « les férus de médias traditionnels », « les férus de médias traditionnels, d'ordinateur et de sorties », « les impliqués dans les loisirs culturels et sportifs », « les impliqués privilégiant la culture de l'écran », « les impliqués privilégiant les pratiques artistiques amateur ». Nous retrouvons ici quelques uns des traits propres à la description sociologique des pratiques culturelles des adultes. Par exemple, la distinction des pratiques légitimées socialement ou au sein du groupe, la conscience que l'individu peut en avoir et dont il peut faire état à l'occasion de l'entretien avec le sociologue. Nous notons en outre avec grand intérêt la place accordée ici à la pratique amateur, et à l'intention individuelle qui la sous tend, en ce qu'elle nous paraît un élément tout aussi fondamental dans le rapport à l'information.

Car les éléments constitutifs de la culture jeune précédemment abordée semblent se maintenir au fur et à mesure de l'avancement en âge des individus qui la représentent, la réflexion sur les pratiques culturelles adolescentes est ainsi pour l'heure très propice tant à la description des pratiques qu'à la prospective²⁷. En 2008, dans la *Revue Française de Pédagogie*, Cédric Fluckiger insistait sur la rencontre fondatrice entre « culture numérique » et « culture jeune » : « (...) les nouvelles formes de communication interpersonnelle ou d'expression de soi sur le Web participent de la définition même de ce qu'est la culture juvénile actuelle » (Fluckiger 2008²⁸). Cette « culture jeune » effectivement marquée aujourd'hui par une empreinte fortement numérique peut augurer d'une modification durable du rapport à la culture en lui-même et des produits culturels, de par la place que la création numérique autorise à la pratique amateur, de par la dématérialisation qu'elle génère des objets culturels et des oeuvres, de par l'esprit d'horizontalité et de « participativité » qu'elle représente. La question de « l'accès à » et « de l'usage de » l'information est ici cruciale. Une entrée possible, du point de vue des pratiques culturelles, sur les pratiques d'information nous est alors offerte par l'analyse des pratiques dites médiatiques et de lecture.

²⁶OCTOBRE, Sylvie. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : La Documentation française, 2004 (Questions de culture)

²⁷ FABRE, Thierry ; POURBAIX, Florence. D'ici 2020, les nouvelles générations vont bouleverser les pratiques culturelles. *La Lettre du BIPE*, octobre 2007
[http://www.bipe.fr/webs/sitebipe.nsf/214e193f31f90d38c1256b840033a658/a219ffe6e765dfd0c125740f004244a5/\\$FILE/ldb%20Octobre%202007.pdf](http://www.bipe.fr/webs/sitebipe.nsf/214e193f31f90d38c1256b840033a658/a219ffe6e765dfd0c125740f004244a5/$FILE/ldb%20Octobre%202007.pdf)

²⁸ FLUCKIGER, Cédric. L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, n°163, avril mai juin 2008

• **Les enquêtes sur les pratiques médiatiques et de lecture**

Du fait des éléments précédemment exposés, il nous faut remarquer à quel point la distinction est de plus en plus difficile entre pratiques « culturelles » et pratiques « médiatiques » en tant que pratiques « des médias ». De même il devient difficile de parler de « media » sans parler d'« écran »... Les pratiques médiatiques des français se trouvent ainsi très largement traitées au travers des enquêtes portant sur leurs pratiques culturelles. Celles-ci signalent entre autres la baisse continue de la lecture de la presse papier, phénomène prégnant dans les classes d'âges les plus jeunes. En ce qui concerne les pratiques médiatiques des jeunes et car elles constituent des vecteurs essentiels de la de la transition et de la transmission intergénérationnelles, des travaux les traitent de manière isolée (Ipsos 2006²⁹). L'Observatoire de l'Enfance en France a également produit, en 2007, un ouvrage synthétique sur la question, *Les jeunes et les médias*, établissant le bilan d'une importante étude consacrée aux rapports qu'entretiennent les jeunes avec les médias, à l'évolution des équipements et à la place que les médias occupent dans l'école. Ses conclusions établissent la banalisation des médias qui font aujourd'hui partie intégrante de la vie quotidienne des jeunes ayant grandi avec la télévision, ayant été témoins de toutes les évolutions de l'audiovisuel et de l'informatique : « *Les médias sont omniprésents et participent largement, avec la famille, l'école, le groupe des pairs, à la socialisation des enfants et adolescents. La télévision en particulier, (...)* » (Langouët 2007³⁰). Un rôle important des médias dans la constitution des individualités y est ainsi reconnu. Pour ce qui est de l'implantation des médias dans l'enseignement, malgré les campagnes successives d'équipement, malgré les initiatives d'institutions telles que le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI), l'Observatoire de l'Enfance en France, par la voix de Gabriel Langouët, regrette qu'ils ne fassent pas encore partie du quotidien de la vie scolaire non plus que l'objet d'une véritable politique éducative : « *Les techniques médiatiques fonctionnent selon le principe de l'éphémère de la société de consommation. L'école, elle, s'approprie lentement, non seulement les techniques, mais les informations, car elle fonctionne selon les principes de « mémoire », de « durée », de « compréhension » propres à la culture cultivée* ». Cette question de l'actualité et de son traitement au travers des programmes scolaires peut trouver selon nous sa place au sein de la réflexion pédagogique actuelle menée sur les « *questions vives* »³¹.

Un ouvrage plus récent réitère les interrogations de cette somme. *Les jeunes et les médias : Les raisons*

²⁹ IPSOS ; Graines de Citoyens. *Les jeunes, les journaux et les nouveaux médias électroniques*. Mars 2006 <http://www.ipsos.fr/CanalIpsos/articles/images/1810/diaporama.htm>

³⁰ OBSERVATOIRE DE L'ENFANCE, LANGOÜET, Gabriel (dir.). *Les Jeunes et les Médias en France*. Paris : Hachette, 2007 (Hachette éducation)

³¹ LEGARDEZ, Alain ; SIMMONEAUX, Laurence ; ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. ESF Editeur, 2006 (Pédagogies/outils)

du succès (Corroy et al 2008³²) repose en effet la question des usages et contenus médiatiques spécifiquement adolescents. Les contributions y sont organisées selon trois supports : papier (*Harry Potter*, les magazines destinés aux jeunes filles et les quotidiens gratuits), audiovisuel (*Plus belle la vie*, *24 heures chrono*, *Loft Story*) et numérique (*blogs*, SMS, forums...). L'une des conclusions intéressantes de ce titre souligne ainsi l'engouement du jeune public pour la presse gratuite, pour les forums de discussion, car ils permettent aux adolescents de poser librement des questions et d'obtenir des réponses vécues, des témoignages, et, dans la même perspective, pour les émissions radiophoniques interactives diffusées entre autres par *Skyrock* et pour les émissions de télé réalité ou les séries télévisuelles. La radio demeure aussi un média très apprécié des jeunes (88 % des 13-24 ans sont des auditeurs quotidiens pour 70 % des adultes) tandis que la télévision conserve pour sa part son statut de média familial par excellence. Les 13-17 ans constituent la tranche d'âge la plus présente sur l'internet. Evoquons enfin un sondage en ligne, réalisé à l'initiative du magazine *L'Etudiant* du 18 octobre au 10 novembre 2010 auprès de 487 jeunes âgés de 16 à 25 ans, en partenariat avec les Assises internationales du journalisme, qui revient pour sa part sur la différenciation des pratiques, en fonction de l'âge, du genre et du type d'études poursuivies (Vaillant 2010). L'information, en premier lieu l'actualité internationale³³, mais aussi les faits de société, l'actualité *people* ou des thèmes liés au travail scolaire, y apparaissent comme une préoccupation importante, et de plus en plus avec l'âge. L'internet arrive en tête des médias qu'ils utilisent pour s'informer³⁴, les étudiants préférant radicalement la liberté de consultation offerte par l'internet plutôt que les programmes fixes de la télévision (le « 20 heures »). La presse écrite payante, recueillant pourtant le meilleur indice de confiance, est délaissée, au profit des quotidiens gratuits. Retenons le trait saillant de ce sondage dans la présentation qu'en fait son rapporteur, comme l'une des manifestations du rapport à l'information qui s'instaure entre les contenus numériques et leurs jeunes lecteurs : « *Adeptes de la gratuité et du Web, ils semblent toutefois moins attachés à un support en particulier qu'aux infos qu'ils y puisent* ».

Les rapports des médias et des jeunes sont à replacer dans la perspective historique globale qui a vu, depuis mai 1968, émerger la jeunesse comme catégorie sociale revendicatrice et se restructurer

³² CORROY, Laurence ; AUBERT, Aurélie ; BARBEY, Francis ; BECQUERET, Nicolas. *Les jeunes et les médias : les raisons du succès*. Paris : Vuibert, 2008 (Comprendre les médias)

³³ « les jeunes sondés affirment d'abord leur désir de "mieux comprendre le monde" (70% des réponses), loin devant la performance scolaire ("Pour réussir mes études" : 20%) »

VAILLANT, Emmanuel. Dossier : sondage exclusif : comment les jeunes s'informent-ils ? *Letudiant.fr*, novembre 2010

<http://www.letudiant.fr/loisirsvie-pratique/les-jeunes-et-l-info-19603/des-pratiques-diversifiees-selon-lage-et-les-etudes-13930.html>

³⁴ « (38% des jeunes choisissent ce média en priorité), devant la télévision (33%), la presse écrite (17%) et la radio (10%) »

l'environnement médiatique autour de supports phares (Mathien 2009³⁵). Face à cette consommation médiatique importante de la part des enfants et des adolescents, et s'appuyant sur les résultats d'enquêtes statistiques, sur les conclusions de travaux de recherche et sur de multiples auditions d'acteurs du monde enseignant et de la sphère médiatique, la Commission des affaires culturelles du Sénat en France, a rédigé, en 2008 et dans un registre bien spécifique, un rapport d'information intitulé *Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés ?*³⁶. Le premier constat effectué par ce rapport pointe donc, une fois de plus, l'omniprésence des supports numériques dans le quotidien des jeunes. « *Outils de socialisation, catalyseurs de compétences, diffuseurs de culture, source de créativité, support pédagogique efficace* », ces nouveaux médias y sont considérés comme « *une chance pour la jeunesse* ». Pourtant, ces vertus s'accompagnent de risques : mise en péril de l'intimité, risques sur la santé, éclatement médiatique et désinformation, violence des contenus... Réintégrant la perspective éducative, ce rapport réaffirme la nécessité d'une prise en charge par les familles et surtout par l'école. Ce point de vue s'inscrit tout à fait dans la lignée des recherches portant sur l'éducation aux médias et à ses modalités de mise en œuvre : « *L'objectif ici n'est pas simplement (comme certains le croient encore naïvement) de « protéger » les enfants et les jeunes des risques que les médias peuvent leur faire courir, mais de les rendre capables de prendre leurs propres décisions, de gérer leur relation aux médias et de maîtriser ce nouvel environnement médiatique* » (Jacquinot Delaunay Kourti 2008³⁷). Il nous faut distinguer ici deux axes de recherche quant aux pratiques médiatiques des jeunes, entre les études, foisonnantes, des pratiques médiatiques juvéniles prises pour objet d'étude et la recherche en éducation aux médias « *c'est-à-dire qui prend les actions d'éducation aux médias pour objet de recherche* » (Jacquinot Delaunay 2008³⁸). Geneviève Jacquinot Delaunay continuant ainsi de préciser les frontières, perméables et mouvantes entre ces deux préoccupations : « *L'objectif de la recherche sur les relations des jeunes et des médias consiste à savoir comment les choses se passent, quantitativement et qualitativement, entre les différents jeunes et les différents écrans qui sont à leur disposition. L'enjeu d'une telle démarche n'est pas prioritairement d'en titrer des conséquences afin d'améliorer ou de modifier les pratiques, c'est un enjeu de connaissances et non un enjeu prescriptif* ».

³⁵ MATHIEN, Michel (dir). *Les jeunes dans les médias en Europe : de 1968 à nos jours*. Bruxelles : Emile Bruylant, 2009 (Médias, Sociétés et Relations internationales)

³⁶ ASSOULINE, David. *Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés ?* Rapport d'information n°46 (2008-2009). Sénat. Commission des affaires culturelles, 22 octobre 2008 <http://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-046.html>

³⁷ JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève ; KOURTI, Evangelia. Introduction. Quelles recherches sur les relations des jeunes et des médias, et pour qui ? In JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève ; KOURTI, Evangelia (dir). *Des jeunes et des médias en Europe : nouvelles tendance de la recherche*. Actes de l'Ecole d'été organisée à l'université de Crète (Grèce) en septembre 2005. Paris : L'Harmattan 2008 (Les médias en actes)

³⁸ JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. De la recherche en éducation aux médias. In JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève ; KOURTI, Evangelia (dir). *Des jeunes et des médias en Europe : nouvelles tendance de la recherche*. Actes de l'Ecole d'été organisée à l'université de Crète (Grèce) en septembre 2005. Paris : L'Harmattan 2008 (Les médias en actes)

Dans la série d'études récentes centrées sur les pratiques médiatiques des jeunes, il nous faut encore évoquer l'étude longitudinale réalisée tous les cinq ans depuis 1999 aux Etats-Unis par la Kaiser Family Foundation étudiant les usages des différents médias, internet, télévision, radio, presse écrite, livres. La dernière mouture en date de janvier 2010 insiste sur l'accroissement du temps d'exposition des médias, distinguant le temps d'utilisation de ces médias, par les jeunes entre 8 et 18 ans (plus de 10 heures par jour et par ordre décroissant, de télévision, audiovisuel, informatique, jeux, papier, dvd/cinéma pour 7 heures 38 d'utilisation). La tendance est, une fois de plus, à la focalisation sur les usages des réseaux sociaux, des plates formes de communication et des jeux en ligne. L'écoute de musique et le visionnage de vidéos apparaissent en bonne place des usages. La consommation simultanée de différents médias, effectuée largement à la maison voire dans la chambre est pointée. Quant aux usages spécifiquement internautes, la migration de la consommation des différents médias vers l'internet est remarquée. Nous notons que l'usage de l'ordinateur, principalement envisagé sous l'angle du contexte de connexion (débit, lieu, localisation dans l'habitat, temps passé), pour d'autres tâches que le seul plan des loisirs (« *recreational computer* ») est réunie sous la préoccupation générale « *using a computer* ». Si la lecture est découpée suivant les différents supports auxquels elle se rapporte (*books, magazines, newspapers*), les tâches multiples recouvertes par la pratique internaute n'est pas finement décrite. Sur le plan des pratiques informationnelles nous pouvons noter l'évocation de la lecture de magazines et de journaux en ligne, ainsi que la recherche d'informations sur la santé et pour le travail scolaire (Rideout et al 2010³⁹).

A la lecture et à l'analyse de ces différents travaux dédiés aux pratiques médiatiques des jeunes, nous saisissons l'entrelacement des différents axes évoqués jusqu'à présent : pratiques culturelles, pratiques médiatiques, pratiques numériques... Les pratiques médiatiques convoquées ici font état d'un glissement des réflexions des pratiques d'information, liées à l'information journalistique *stricto sensu* par exemple, vers les pratiques numériques et internautes en général, impliquant

³⁹ "Whether young people are migrating from reading hard copies of magazines and newspapers to reading them online (an issue of some importance for those concerned with the future of journalism).

Health Information Online. Among all 7th–12th graders, more than half (55%) say they have ever looked up health information online in order to learn more about an issue affecting themselves or someone they know. Older teens are more likely to use the Internet as a source of health information (62% have done it), especially older girls (66% of 15- to 18-year-old girls). In fact, 15- to 18-year-olds are more likely to have ever looked up health information online (62%) than to have watched TV (49%), listened to the radio (45%), or posted videos (22%) online.

Using Computers for School Work. In addition to measuring recreational computer use, the study also measures how much time young people spend using a computer for school work in a typical day (this number is not included in the totals for computer use, since our focus is primarily on recreational media). A third (33%) of 8- to 18-year-olds report using a computer for school-related work in a typical day, compared to 64% who say they use a computer for recreational purposes. The average time spent doing school work at a computer is 16 minutes. Time spent using a computer for school work does not vary significantly by race or parent education."

RIDEOUT, Victoria J. ; FOEHR, Ulla G. ; ROBERTS, Donald F. *Generation M2 : Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds, a Kaiser Family Foundation Study*. Washington : The Henri J. Kaiser Family Foundation, January 2010 <http://www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf>

pratiques communicationnelles et d'expression. Si elles nous offrent une photographie des pratiques numériques globales des jeunes et témoignent de l'omniprésence des TICs dans les sphères culturelles et médiatiques, toutes ces enquêtes plus ou moins spécifiques ne nous permettent pourtant pas d'obtenir une photographie très nette de la réalité des pratiques internautes précisément informationnelles des adolescents. Citons toutefois, en dernier lieu, une perspective conjointe, qui est celle des enquêtes concernant les pratiques de lecture, finalement de plus en plus relatives elles aussi aux pratiques numériques et multimédias, en particulier chez les jeunes.

S'inscrivant dans la lignée d'un champ sociologique à part entière, ces enquêtes sont étroitement associées au constat de baisse de la lecture chez les jeunes (Observatoire France Loisirs de la lecture 1989⁴⁰, De Singly 1993⁴¹) et aux études de fréquentation des bibliothèques de lecture publique. Au cours des années 1980-90 en effet, des sondages, et bientôt des enquêtes d'orientation qualitative, ont été effectués à la demande des institutions et des professionnels du livre concernant des groupes sociaux spécifiques et particulièrement les jeunes. Ceux-ci deviennent, avec les populations considérées comme non lectrices, les prisonniers par exemple, les objets d'étude des années 1990 et du début des années 2000. Mais ce sont les transformations de la pratique de la lecture et l'importance croissante des supports autres que le livre qui sont maintenant mises en lumière plutôt que l'unique phénomène de baisse de la lecture. De ces études, nombreuses, nous en retiendrons principalement deux. Ainsi le Centre National du Livre a profité de l'édition 2007 du Salon du livre de Paris pour interroger quelques 3888 collégiens et lycéens⁴². L'analyse des questionnaires qui ont été retournés permet d'emblée d'établir une nette corrélation entre la lecture et les loisirs multimedia : « (...) ceux qui lisent peu sont aussi ceux qui jouent beaucoup à des jeux. Cependant, cette corrélation est plus forte chez les collégiens que chez les lycéens ; Il existe également une corrélation entre la lecture et les autres activités culturelles ceux qui lisent beaucoup sont aussi ceux qui sortent beaucoup (concert, musée, spectacle...) » (CNL 2010). La transmission parentale perdure en outre en matière de lecture et de régulation des différentes activités entre elles. Par ailleurs, la synthèse de cette investigation insiste sur la mise à jour de profils types de lecteurs, dont les extrêmes se situent entre d'une part ceux qui ne lisent jamais ni livres, ni bandes dessinées, mais

⁴⁰ OBSERVATOIRE FRANCE LOISIRS DE LA LECTURE ; DE SINGLY, François. *Lire à 12 ans : Une enquête sur les lectures des adolescents*. Paris : Nathan, 1989

⁴¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Direction de l'évaluation et de la prospective, Direction du livre et de la lecture ; DE SINGLY, François. Les jeunes et la lecture. *Dossiers Education et formations*, n°24, 1993

⁴² « Les répondants à l'enquête se répartissent comme suit : 57% des répondants sont des filles, 43% des garçons ; 72% sont des collégiens, 28% des lycéens ; 50% des répondants habitent hors de l'Ile-de-France, 43% sont des franciliens (hors Paris) et 7% sont parisiens ».

Ithaque pour le Centre national du livre / Direction du livre et de la lecture. Synthèse de l'enquête sur la lecture et les loisirs multimédia des collégien(ne)s et lycéen(ne)s, Juin 2007 In *Le Livre en France*. Paris : CNL, 2010

parfois des journaux ou des magazines (25% des répondants) et ceux qui lisent non seulement beaucoup de livres, mais également des journaux ou des magazines et des BD plusieurs heures par jour (8% des répondants). Les premiers sont plus fréquemment des garçons, qui privilégient les jeux vidéo, le visionnage de cassettes vidéos ou de DVD, la consultation de l'internet plusieurs heures par jour aux dépens des activités extérieures : *« Plus que les autres, lire leur demande un effort, ils ne savent pas quoi lire, ils n'ont pas le temps de lire et lire les ennue ; ils ont l'impression de perdre leur temps quand ils lisent ; (...) Ils ne parlent pas de leurs lectures avec d'autres ; Leurs parents ne les encouragent pas à lire des livres ; Ils ne se rendent jamais ou presque jamais dans une librairie, au rayon livres d'une grande surface, dans une bibliothèque ou une médiathèque (...) »*. Les derniers sont ceux qui pratiquent le plus souvent des activités artistiques et de sorties, dont les parents régulent la pratique des jeux vidéos et de l'internet : *« Plus que les autres, leur goût en matière de littérature sont très éclectiques : romans classiques, policiers, science fiction ou fantastique, livres de philosophie, d'histoire, d'actualité, poésie, récits de voyages, livres scientifiques... ; Ils lisent pour se faire plaisir, rêver ou imaginer, apprendre ; S'ils ne pouvaient pas lire pendant un certain temps, cela leur manquerait énormément ; Ils parlent plus souvent que les autres de leurs lectures avec d'autres personnes ; Ils sont allés dans une librairie ou au rayon livres d'une grande surface au cours des trois derniers mois et vont plus d'1 ou 2 fois par semaine dans une bibliothèque ou une médiathèque ; Leurs parents lisent souvent et utilisent souvent un ordinateur (...) »*.

Pour mettre en perspective ces données, nous nous référons à l'enquête de 2009, *Les 11-18 ans et les bibliothèques municipales*, réalisée par Tosca-Consultants et BS-Consultants à la demande de la Direction du livre et de la lecture du ministère de la Culture et de la Communication et pilotée par le service Études et recherche de la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou. Cette enquête, comme souvent celles émanant directement d'institutions liées à la lecture publique et *a fortiori* des bibliothèques elles-mêmes, est empreinte d'une forte ambition opératoire, ici l'adaptation de l'offre en termes de contenus et de services au public adolescent. Il s'agit donc d'approcher au plus près des comportements et attentes des jeunes entre 11 et 18 ans⁴³, catégorie *« rarement étudiée en tant que telle »* nous dit le rapport (Repaire et al 2010⁴⁴). Cette enquête se situe dans un contexte où l'équipement du territoire français est tel qu'il autorise la population, en particulier d'âge scolaire à fréquenter les bibliothèques et médiathèques : *« À première vue, les résultats des enquêtes menées sur le sujet ne semblent pas confirmer une désertion des publics*

⁴³ 175 entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de jeunes âgés de 11 à 18 ans, rencontrés à Lille, Toulouse, Auxerre, Nanterre, Graulhet et Dinan. Puis, 1 200 questionnaires auto administrés ont été recueillis sur les sites de Lille et Toulouse.

⁴⁴ REPAIRE, Virginie Repaire ; TOUITOU, Cécile ; SALLET, Bernard ; BETTAHAR, Françoise. *Les 11-18 ans et les bibliothèques municipales*. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 2010 <http://editionsdelabibliotheque.bpi.fr/livre/?GCOI=84240100884420>

jeunes. Ainsi, d'après une enquête nationale réalisée en 2001-2002⁴⁵, 92 % des moins de 15ans déclaraient être allés au cours de leur vie dans une bibliothèque, et quatre sur dix l'avaient fréquentée depuis la rentrée scolaire. Les enquêtes menées sur les plus de 15ans relèvent de leur côté que les jeunes adultes (15-19 ans) affirment massivement avoir fréquenté une bibliothèque au cours des 12 derniers mois, plus qu'aucune autre classe d'âge ». Les rédacteurs de cette étude notent aussi une diversification des usages adolescents entre le collège et le lycée. Entre 11 et 14 ans, la fréquentation de la bibliothèque reste comparable à celle des jeunes enfants, directement liée aux préoccupations de loisirs : « (...) emprunt de livres, de CD et de temps en temps de DVD ; lecture sur place pour le plaisir, dont des BD et des mangas ». Ils signalent également dès cet âge l'utilisation des outils informatiques mis à leur disposition dans le cadre de recherches à faire pour l'école, et cela même s'ils ont déjà la possibilité de se connecter à l'internet chez eux : « L'enquête quantitative montre en effet que l'équipement dans les foyers (voire dans la chambre) n'apparaît pas comme un frein à l'utilisation des ordinateurs des bibliothèques. **Bien au contraire, les jeunes adolescents de 11-14 ans qui déclarent avoir un ordinateur dans leur chambre sont même sensiblement plus nombreux à utiliser ceux des établissements** (34 % d'entre eux déclarent utiliser les ordinateurs des médiathèques pour faire des recherches sur Internet, 30 % pour jouer et 25 % pour utiliser Internet pour leurs loisirs, contre respectivement 27 %, 23 % et 17 % parmi ceux qui n'ont pas d'ordinateur dans leur chambre) » (nous soulignons). La bibliothèque de lecture publique apparaît donc aux yeux de ces collégiens comme « un lieu entre les deux : entre le plaisir et le travail », cette mixité s'accroissant avec l'âge lorsqu'à partir d'une quinzaine d'années, les usages se diversifient, l'autonomie relationnelle s'installe, et que les préoccupations scolaires s'intensifient. La bibliothèque continue d'être décrite comme le lieu « traditionnel » voire « sacré » du livre en même temps qu'elle remplit une fonction de socialisation : « Ces adolescents s'y rendent tour à tour pour « décompresser », se retrouver avec des amis pour discuter, utiliser les ordinateurs et travailler sur place, seuls ou en groupe... Ils y vont aussi pour « se renseigner sur les sorties de livres », « faire un repérage », « découvrir » des livres et des CD (comme c'est le cas à la médiathèque de Graulhet), ou encore les « tester gratuitement » avant de les acheter. Les établissements sont alors considérés comme des espaces de liberté : on est libre d'y venir quand on veut, d'y rester le temps que l'on souhaite, d'y circuler, de choisir ses propres lectures, et pour certains d'alterner travail scolaire, détente et lecture plaisir. Cette qualité différencie en particulier les bibliothèques des CDI où la fréquentation est, selon les jeunes, plus encadrée ». Pour ceux qui délaissent peu à peu la bibliothèque, comme aussi pour ceux qui continuent de la fréquenter, elle se positionne principalement par rapport aux magasins, grandes surfaces et librairies, et, par rapport à l'internet. Nous pouvons ainsi relever le paragraphe suivant : « L'utilisation d'Internet pour la recherche se fait presque

⁴⁵ Voir en particulier POISSENOT, Claude. *Les adolescents et la bibliothèque*, Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Georges Pompidou, 1997

automatiquement, car « plus rapide », « plus vaste », « plus pratique », et « sans se déplacer »... souvent sans réfléchir (ni même à la fiabilité des informations qu'ils peuvent y trouver : « Direct, sur Internet, je ne cherche pas à comprendre ! »), ou d'autres fois, de façon plus raisonnée et pragmatique, en particulier chez les jeunes adultes, qui utilisent Internet en complément de documentaires et des encyclopédies qu'ils possèdent ou qu'ils consultent au CDI. L'utilisation d'Internet pour le travail scolaire semble d'autant plus facilitée, et cela dès le plus jeune âge, que les adolescents passent beaucoup de temps sur les ordinateurs et qu'ils en ont des pratiques très diversifiées : MSN, chat, consultation et/ou création de blogs, jeux seuls ou en réseaux, recherches diverses pour le plaisir, retouche de photos, écoute de la musique, visionnage des clips ou des films, etc. ». Nous pouvons apercevoir là le rôle majeur de l'internet dans les activités de recherche d'information des jeunes et nous étonner d'ailleurs en retour de l'absence de caractérisation plus avancée de ces pratiques informationnelles par les travaux dont nous venons de parler jusqu'à maintenant.

Lorsque nous parlons de pratiques de lecture aujourd'hui, en particulier faisant suite à des propos sur les pratiques culturelles et médiatiques, la difficulté de définir ce qui est entendu précisément par « lecture » nous apparaît flagrante. Dans son texte introductif aux *Pratiques de la lecture*⁴⁶, Roger Chartier souligne ainsi l'immediate de l'acte de lire qui rend la lecture si difficilement dicible. Lorsque nous parlons de lecture, nous ne pouvons aujourd'hui désigner uniquement la lecture de livres. De même, nous devons replacer l'acte de lire dans la palette des différentes définitions qui en sont concevables, depuis par exemple la lecture au sens littéraire du terme, individuelle et relevant du sentiment esthétique, à la définition opératoire de la lecture proposée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dans la cadre du *Programme for International Student Assessment (PISA)*⁴⁷ : « Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society » (OCDE 2003⁴⁸).

⁴⁶ CHARTIER, Roger (dir). *Pratiques de la lecture*. Paris : Payot, 2003 (Petite Bibliothèque Payot)

⁴⁷ « PISA est une enquête internationale sur les compétences que les élèves de 15 ans ont acquises dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences et qui seront déterminantes pour la suite de leur formation et de leur vie d'adulte. Il s'agit moins d'évaluer la maîtrise des différentes matières figurant dans les programmes d'enseignement nationaux que de vérifier si les élèves sont capables d'appliquer leurs acquis dans un contexte proche de la réalité quotidienne. L'étude PISA est réalisée tous les 3 ans par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en collaboration avec les pays participant à l'étude. PISA 2009 est le 4^e cycle du programme international de l'OCDE. Au total, 67 pays et plus de 300.000 élèves participent à l'étude. PISA 2009 met l'accent sur les compétences de lecture. Différents types de textes sont soumis aux élèves (récits, graphiques, etc.); il leur est demandé d'y retrouver des informations, de les interpréter et de réfléchir sur leur contenu. Environ 60% des questions sont à choix multiple; pour 40% des questions, les élèves sont amenés à rédiger leur propre réponse. » Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand Duché de Luxembourg. Actualités. PISA et ICCS : Communiqué., avril 2009
http://www.men.public.lu/actualites/2009/04/090406_pisa_iccs/index.html

⁴⁸ *The PISA 2003 Assessment Framework : Mathematics, Reading, Science, and Problem Solving Knowledge and Skills*. OECD, 2003
http://www.pisa.oecd.org/document/29/0,3343,en_32252351_32236173_33694301_1_1_1_1,00.html

• **Les enquêtes et travaux liés au contexte scolaire**

Un dernier champ d'investigation, lié de très près à celui de la lecture, nous reste donc encore à aborder afin d'obtenir un panorama possible des investigations touchant de près les pratiques internautes en général et en particulier informationnelles des adolescents. En effet, tout un pan de données, à mi-chemin entre la recherche action et l'enquête statistique, se trouvent essentiellement polarisées sur le contexte scolaire et l'utilisation pédagogique des technologies de l'information et de la communication. Il nous faut noter cependant que ces études et rapports, nombreux, s'attachent à décrire essentiellement l'implantation des dispositifs techniques dans les établissements scolaires et les usages qu'en font les enseignants et leurs élèves. Y sont donc étudiées les activités pédagogiques ou éducatives d'une part, les technologies utilisées ou les méthodes pédagogiques mises en œuvre d'autre part, mais non pas les relations des enfants ou des jeunes avec ces médias ou technologies en tant que tels. En outre, et ce point est d'importance pour ce qui regarde notre objet d'étude, les adolescents sont ici perçus en tant qu'élèves, ce qui prime ce n'est donc pas tant ce qu'ils font réellement avec les outils et ressources à leur disposition, que les apprentissages que l'on prévoit pour eux et pour lesquelles les dispositifs technologiques servent de supports. Il est alors majoritairement question d'usages des TICE, comprises comme « *les matériels informatiques utilisés en classe, seuls ou en combinaison* »⁴⁹. Nous approchons là par ailleurs des domaines connexes aux pratiques internautes ordinaires des jeunes représentés par les réflexions touchant à la définition possible d'une « culture technique » ou « culture informatique », liés de très près à leurs applications scolaires et aux enjeux pédagogiques qu'elles portent⁵⁰.

Depuis la fin des années 1990, le taux d'équipement des établissements s'est généralisé et stabilisé du fait d'efforts massifs, en termes de machines, de contenus et d'accompagnement de la part de l'état et des collectivités locales en charge de l'enseignement secondaire. Faisant suite à cette phase d'installation, nous assistons depuis le début des années 2000 à des analyses centrées sur les usages, principalement des enseignants, et sur les compétences que les élèves doivent ou devraient pouvoir acquérir grâce à ces infrastructures. La création du *Brevet informatique et internet* en 2000 et la réaffirmation de son rôle certificatif par l'instauration législative du *Socle commun de connaissances et de compétences* motivent ainsi les réflexions les plus récentes en termes de rentabilité

⁴⁹ MENESR. SDTICE. *Étude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire*. 2006 http://www.educnet.education.fr/chrgt/Etude_Usages_TICE2006.pdf

⁵⁰ Nous renvoyons sur ce point aux travaux d'Eric Bruillard de L'ENS Cachan et aux textes de l'association Association Enseignement Public & Informatique (EPI) <http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard.htm>
<http://www.epi.asso.fr>

des apprentissages⁵¹. Pourtant, la réalité du terrain ne semble pas suivre tout à fait le train des volontés institutionnelles : « *En France, paradoxalement, au vu des observations effectuées ces derniers mois dans le cadre de la mission, la réflexion sur les changements induits dans les pratiques pédagogiques par le renforcement du rôle des medias (et la prolifération de l'information via internet) et sur la responsabilité à assumer par le système scolaire en matière d'éducation aux medias semble marquer le pas – alors même que notre pays est plutôt bien placé en Europe du point de vue des équipements et de leur utilisation « grand public » et que le CLEMI a acquis une notoriété qui fait de lui un expert reconnu et sollicité dans toutes les instances internationales* ». L'édition 2008 de l'enquête sur *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* du Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie aborde ainsi les usages des jeunes au sein des établissements scolaires et quant à l'utilisation de l'internet sur le lieu d'études, cette enquête déplore : « *chez les élèves : on comptabilise 77% d'utilisateurs. L'usage demeure, cependant, qu'exceptionnellement quotidien (5%). (...) 86% des 18-24 ans se connectent tous les jours chez eux. (...) 72% des élèves de 12-17 ans utilisent Internet à l'école (2 points de moins que l'an dernier). (...) Seuls 17% d'entre eux sont totalement privés d'accès à Internet. (...) En un mot, beaucoup d'adolescents utilisent Internet à l'école, mais ils ne le font que rarement, les usages quotidiens étant bien peu nombreux. (...) On voit donc une grande différence entre un équipement informatique qui se développe avec un accès à Internet qui se généralise dans le milieu scolaire, et des usages qui n'arrivent pas à suivre...* » (Bigot Croutte 2008⁵²). Ainsi, le rapport *éducation aux medias : Enjeux, état des lieux, perspectives*, partant de l'éducation aux medias comme « *impératif démocratique* », consacre l'intégralité de son deuxième chapitre au « *vieux mur qui sépare l'École de la vie quotidienne...* » (Becchetti-Bizot Brunet 2007⁵³). De ce point de vue et en 2007, l'écart entre l'école et la maison pointe les grandes réticences de la communauté éducative à l'égard de la culture médiatique en général et de celle des jeunes en particulier.

Dans une perspective d'évaluation de l'utilisation effective et des bénéfices pédagogiques des matériels confiés aux équipes éducatives, l'alors Service des technologies et des systèmes d'information de la sous Direction des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (SDTICE) du ministère de l'éducation nationale a publié en 2006 une *étude sur les*

⁵¹ Création du B2i, Brevet informatique et internet, par une note de service de la Direction de l'enseignement scolaire : Brevet informatique et internet (B2i) école-collège. *Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale*, n°42, 23 novembre 2000 <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/42/encart.htm>

⁵² BIGOT, Régis ; CROUTTE, Patricia . *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : Conditions de vie et Aspirations des Français*. CREDOC, Décembre 2008 http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/etude-credoc-2008-101208.pdf

⁵³ BECCHETTI-BIZOT, Catherine ; BRUNET, Alain. *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives*. Rapport n° 2007-083, Inspection Générale de l'éducation nationale ; Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche, août 2007 http://www.cleml.ac-aix-marseille.fr/spip/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf

usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire⁵⁴. Les tableaux blancs interactifs (TBI), ou tableaux numériques interactifs (TNI), les vidéos projecteurs et les classes mobiles sont les dispositifs techniques les plus précisément approchés par cette étude qui concerne des établissements élémentaires et secondaires pré sélectionnés. Ce rapport est représentatif des études sur les usages scolaires des technologies de l'information et de la communication menées dans le cadre de l'institution elle-même. Le questionnement concerne ainsi principalement les usages effectifs des enseignants, met notamment en relation les réactions de ces derniers avec les avantages pédagogiques des TICE escomptés par le ministère (« facilite la concentration », « accroît la participation », « facilitent la mise en place d'une organisation différenciée », « permet de faire réaliser plus d'activités aux élèves », par exemple) et conclue logiquement à une sous utilisation des parcs informatiques et multimédias. Depuis 2006, les données annuelles de l'enquête sur les technologies de l'information et de la communication (ETIC) à destination des écoles, collèges et lycées publics donnent à voir un tel état des lieux en termes de chiffres et d'indicateurs de la diffusion des TICE dans l'enseignement⁵⁵.

Les données sur les pratiques d'information ou de recherche documentaire des *jeunes* dans un cadre pédagogique sont donc finalement assez rares. Elles sont dispersées dans les études consacrées à l'éducation aux médias et à la documentation scolaire. Les enquêtes menées par l'éducation nationale elle-même peuvent outrepasser la question des taux d'équipement vers celle des usages. C'est précisément là que nous pourrions penser obtenir des renseignements sur les pratiques informationnelles *via* l'internet des individus scolarisés. Cependant, nous n'avons pas noté une prise en compte de ces pratiques pour elles mêmes. Ainsi le troisième chapitre de la première partie du *Rapport annuel des Inspections générales* de 2007 traitant des TICE insiste sur la confrontation nécessaire des apprenants avec les technologies : « (...) c'est-à-dire en mettant les élèves en situation de comprendre leurs modes de fonctionnement et, pour ce faire, de les utiliser et de les manipuler eux-mêmes. S'il est vrai que les projets doivent trouver dans les disciplines fondamentales des assises théoriques, c'est dans la pratique que les élèves peuvent parvenir à en prendre conscience et à construire des compétences appropriées » (Bassy et al 2008⁵⁶). S'il apparaît dans ce texte nécessaire pour les enseignants de faire

⁵⁴ MENESR. SDTICE. *Étude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire*. 2006 http://www.educnet.education.fr/chrgt/Etude_Usages_TICE2006.pdf

⁵⁵ *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2010 <http://www.educnet.education.fr/actualites/tice-statistiques-RERS-2010>
Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Enquête nationale sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement scolaire destinée à toutes les écoles publiques et établissements publics du second degré (EPLÉ)*. <http://www.educnet.education.fr/plan/etic/2010>

⁵⁶ BASSY, Alain-Marie ; DULAC, Philippe ; DULOT, Alain ; PREVOS, Albert. *Rapport annuel des inspections générales 2007*. Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) - Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR). Paris : La Documentation française, 2008

appel aux professionnels des médias et « de développer des partenariats qui permettent à la fois de donner du corps aux apprentissages dans le cadre scolaire et de susciter des prolongements autour ou en dehors de lui », « Toutefois, l'École ne peut pas tout faire. Elle doit rester le lieu des apprentissages fondamentaux à partir desquels pourront se développer d'autres compétences, qui trouveront leur domaine d'application hors de l'École, après l'École ou dans la vie future de l'élève ». L'école renvoie ici vers les autres espaces de socialisation et d'éducation que sont les centres de loisirs, les associations et bien sûr les familles, à leurs responsabilités propres. En 2008-2009, afin d'apprécier quantitativement et qualitativement l'intégration des TICs dans les pratiques d'enseignement, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale a mené une étude nationale, conduite par voie de questionnaires auprès de professeurs de disciplines et de quelques questions posées aux élèves de leurs classes, d'où il ressort que « 80 % des enseignants déclarent utiliser parfois les TIC en présence des élèves, mais que la manipulation d'outils par les élèves reste peu fréquente ». Les utilisations par les enseignants de ces technologies consacrent principalement la préparation des cours et l'élaboration des exercices (traitement de texte, documents multimédias, recherche d'information sur l'internet). Les utilisations en classe dépendent fortement de la discipline qu'ils enseignent : la technologie surtout, et les disciplines scientifiques parfois, l'emportent. Du point de vue des élèves interrogés sur leurs utilisations de l'ordinateur en classe, vécues comme majoritairement très positives, il ne sert jamais à communiquer ou échanger mais avant tout « à chercher de l'information dans les disciplines littéraires et à faire des exercices dans les disciplines scientifiques : en arts plastiques (16 %), éducation civique (28 %), éducation musicale (13 %), français (20 %) ou histoire géographie (23 %), en mathématiques (41 %), en physique-chimie (36 %), sciences de la vie et de la Terre (28 %) et technologie (27 %) » (Alluin et al 2010⁵⁷). Ce rapport comporte en outre un point consacré à l'ordinateur en dehors de la classe, où l'on apprend que « 95 % des élèves déclarent utiliser l'ordinateur pour le travail scolaire en dehors de la classe. (...) Les élèves semblent en effet avoir, en dehors des heures de classe, un usage habituel et massif de l'ordinateur à des fins scolaires : 87 % d'entre eux (82% des collégiens et 92% des lycéens) déclarent utiliser l'ordinateur chez eux pour faire leur travail scolaire. Deux élèves sur trois utilisent à cet effet l'ordinateur dans leur établissement (65% au collège, 66% au lycée) et 42% chez des amis ou de la famille (44% des collégiens, 40% des lycéens). Ils sont également un quart à déclarer utiliser l'ordinateur pour leur travail scolaire à la médiathèque ou bibliothèque municipale » (Alluin et al 2010). Les données disponibles ici sont principalement chiffrées et, concernant ces usages scolaires ou extra scolaires de la part des élèves, ils ne sont pas détaillés. Ils nous confirment cependant la proportion importante

⁵⁷ ALLUIN, François ; BILLET-BLOUIN, Marion ; GENTIL, Régine. *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Octobre 2010 (Les Dossiers, n°197) <http://www.educnet.education.fr/veille-education-numerique/octobre-2010/tic-college-lycee-usages-enjeux>

d'activités informationnelles dans les travaux personnels et devoirs à la maison, activités demeurant ici difficilement perceptibles.

• Des pratiques d'information peu visibles

En conclusion de ce rapide panorama du type d'enquêtes qui pourrait potentiellement nous être utile à cerner les éléments de réalité connus de notre objet d'étude, nous insistons sur l'utilité de replacer les pratiques d'information des jeunes avec l'internet dans un contexte social et culturel plus global. Les enquêtes générales sur les usages des TICs par la population française marquent ainsi la singularité des pratiques adolescentes de par leur quotidienneté et de par la forte présence des préoccupations communicationnelles et de socialisation. Ce diagnostic est recoupé par les enquêtes qui regardent plus directement les usages des jeunes et nous font retrouver les conclusions des travaux scientifiques abordés lors de notre deuxième chapitre. L'utilisation de l'internet s'avère en outre essentiellement domestique et s'appuie sur une relation particulière entretenue par les adolescents avec les technologies de l'information et de la communication étroitement associées au divertissement et à la sociabilité par les pairs. A nos yeux, il reste toutefois à préciser les contours de cette relation en matière de pratiques informationnelles. C'est l'objet du regroupement de textes que nous allons maintenant décrire après avoir élucidé les raisons qui ont présidé à sa constitution. Rappelons ici que nous avons délimité un corpus possiblement descriptif de la réalité de notre objet d'étude et que nous nous trouvons face à une somme de textes forcément réduite car ciblée. En effet, dans un premier temps nous avons fait le choix d'inclure à notre corpus les enquêtes les plus récentes au moment de la délimitation de notre sujet de réflexion, et traitant au plus près du sujet qui nous occupe, concernant un âge proche de nos 14-18 ans. Nous délaissions ainsi les travaux centrés sur une thématique spécifique (le téléphone portable ou les *Blogs*...). L'enquête la moins récente retenue date de 2005 (IFOP 2005). Parmi ces travaux, deux seront en outre beaucoup plus largement exploités : l'enquête *Mediappro* et son pendant canadien *Les jeunes et Internet* car ils demeurent les enquêtes généralistes faisant référence encore à ce jour quant aux pratiques médiatiques et internautes des adolescents. A ce titre, nombre d'éléments se sont modifiés, sont apparus ou au contraire se sont atténués, en particulier les usages touchant aux réseaux sociaux. Pour autant, il nous semble que la pertinence des éléments de conclusion et de réflexion élaborés par les auteurs de *Mediappro* et de *Les jeunes et Internet* ne pas tout à fait solubles dans la « tendance » technologique et se retrouvent réaffirmés dans les travaux plus récents (Kredens Fontar 2010⁵⁸ ; Harcourt 2010⁵⁹).

⁵⁸ KREDENS, Elodie ; FONTAR, Barbara. *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers* : Une enquête sociologique menée par Fréquence écoles, association d'éducation aux médias, et financée

5.1.2. Le corpus d'enquêtes retenues

Les points qui suivent procéderont donc à la présentation détaillée des textes que nous avons choisi d'analyser. Nous pouvons d'ores et déjà les distinguer selon la nature des discours qui les portent puisque nous avons deux études généralistes portées par des chercheurs, trois études proprement statistiques émanant d'instituts de sondage et enfin, une étude spécifique défendue par l'INJEP (Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire). Cette dernière initie la série d'études similaires menées sous l'égide de cet organisme, déjà évoquées au chapitre 2 et consacrées aux pratiques informationnelles des jeunes dans le contexte précis du choix de leur parcours de vie professionnelle.

• Une enquête générale : *Mediappro*

L'investigation intitulée *Mediappro* a été d'abord menée entre la fin de l'année 1999 et la première moitié de 2000, sous la forme d'un questionnaire anonyme puis de 23 entretiens individuels menés dans les classes. Les jeunes concernés étaient alors scolarisés de la classe de cinquième à la classe de première. Cette première session a été suivie d'une seconde, conduite au cours de l'année 2005. Cette enquête s'inscrit dans un contexte international puisque, outre la France, la Belgique, l'Espagne, l'Italie, le Portugal, le Québec et la Suisse y ont participé. Cette enquête fait elle-même suite à une première recherche sur le sujet des jeunes et de l'internet effectuée au Québec en 1997-1998 par les universités de Sherbrooke et de Montréal. Ce travail a été mené en collaboration avec les différents partenaires québécois et européens à partir d'un protocole commun, chaque pays étant chargé de produire ses propres résultats nationaux et une synthèse comparative émergeant de l'ensemble des données collectées. En France, le Centre de liaison entre l'enseignement et les medias d'information (CLEMI) est l'organisme qui aura fédéré ce travail et en communiquera les résultats, le rapport lui-même étant rédigé par Evelyne Bevort et Isabelle Bréda. Les principales conclusions de la première phase signalent une utilisation encore modérée, « *fortement liée à la présence d'Internet au foyer* » (Bevort ; Bréda 2001⁶⁰) : une activité à la maison considérée avant tout comme un loisir, consacrée à la fréquentation de sites *Web* liés aux goûts et loisirs adolescents (musique, cinéma, jeux, émissions de télévision, sport, informatique).

par la Fondation pour l'Enfance. Lyon, Paris : Fréquence Ecoles, Fondation pour l'Enfance, 2010
<http://www.frequence-ecoles.org/accueil:nos-actions:la-recherche>

⁵⁹ HARCOURT, Pierre (d'). Internet et les jeunes. Les usages Internet des jeunes. *Journal du Net*, Publié le 14/12/2010

<http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/usages-internet-des-jeunes/>

⁶⁰ BEVORT, Evelyne ; BRED, Isabelle. *Les jeunes et internet représentations, usages et appropriations*. Paris : CLEMI, 2001
<http://www.clemi.org/fr/publications/publicationsoutils-d-analyse-et-de-reflexion>

Cette enquête s'est déroulée en même temps que l'internet se généralisait dans les établissements scolaires et qu'un effort important était fourni par les collectivités territoriales en matière d'équipements et de connexions. L'école y apparaît comme un lieu de découverte, car pour plus du quart des utilisateurs interrogés c'est à l'école que se font les premiers pas sur la Toile. Cependant les pratiques y restent très « marginales », nous dit *Médiappro* 2001, et très majoritairement consacrées au travail scolaire, que ce soit dans le cadre des cours comme sur le temps libre. Toujours selon ce premier bilan, la pratique de l'internet s'insère assez aisément dans les pratiques culturelles et médiatiques préexistantes des jeunes, ne modifiant que très peu leur relation à la lecture et aux médias traditionnels, à l'exception notable de la télévision.

Un deuxième volet de cette investigation a donc été conduit en septembre et octobre 2005, par voie de questionnaires distribués sur le temps scolaire et d'entretiens individuels conduits, en février 2006, dans les établissements scolaires auprès de 24 jeunes par pays. L'âge des personnes interrogées court de 12 à 18 ans. Neuf pays européens (Belgique, Danemark, Estonie, France, Grèce, Italie, Pologne, Portugal et Royaume-Uni), toujours associés au Québec, sont concernés par cette étude qui vise alors à cerner la relation des jeunes aux « *médias électroniques* » à savoir internet, téléphonie mobile, jeux en ligne (Bevort Bréda 2006⁶¹). Ce deuxième volet espère réévaluer une situation qui a profondément changé avec la baisse du coût des connexions, la généralisation des équipements dans les établissements scolaires, la prise en compte de compétences dans les programmes et certifications scolaires, la forte progression des équipements domestiques et la généralisation des usages qui en découle. Inscrite dans le plan d'action de la Commission Européenne pour un « *Internet plus sûr* »⁶², cette étude est en outre très centrée sur la sécurité et les comportements individuels vis-à-vis de l'internet en la matière : « *L'hypothèse qui s'était dégagée des travaux conduits précédemment et que partage l'ensemble de l'équipe de recherche est que la sécurité des jeunes est étroitement liée à la distance qu'ils sont susceptibles de prendre par rapport à leurs usages, l'origine de leurs représentations et les comportements qu'ils adoptent. Il est dès lors essentiel de les aider à être aussi compétents que possible lorsqu'ils utilisent des réseaux de communication. Pour ce faire, il faut savoir comment ils se représentent, utilisent et s'approprient les médias électroniques* » (Bevort Bréda 2006). Le rapport d'enquête évoque ainsi une « *culture du danger* » qui se serait forgée au fur et à mesure de la mise en place des usages internautes dans la société.

⁶¹ BEVORT, Evelynne ; BREDA, Isabelle. *Mediappro : Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*. Paris : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI), 2006 http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7449/download_fichier_fr_mediappro_light.pdf

⁶² *Société de l'information : Plan d'action pour un Internet plus sûr 1999-2004* (« Safer Internet »)

Société de l'information : Programme pour un Internet plus sûr 2005-2008 (« Safer Internet Plus »)

Société de l'information : Programme pour un Internet plus sûr 2009-2013 (« Safer Internet Plus »)
<http://europa.eu/scadplus/leg/fr/lvb/l24190b.htm>

Si la situation a profondément évolué avec la généralisation des utilisations, cette deuxième phase d'enquête vient confirmer cependant les tendances émergentes en 2000. *Médiappro* note ainsi qu'en 2006 les activités internautes des jeunes se sont fixées autour de deux pôles majeurs : « *la fréquentation de sites, surtout pour le travail scolaire, et la communication à distance, avec tous les services à disposition (téléphone portable, messagerie instantanée et dans une moindre mesure le courrier électronique)* » (Bevort Bréda 2006). Ainsi l'usage des moteurs de recherche est général (94% déclarent utiliser les moteurs de recherche), que ce soit pour effectuer des recherches ou, le plus souvent, pour accéder *via* l'intermédiaire *Google* à un site déjà connu. Du point de vue de la communication, qu'il s'agisse du téléphone portable ou de l'internet, elle se fait avant tout entre pairs et *via* les *blogs* pour un quart des jeunes. **Mais la plus frappante des conclusions émises par les rapporteurs confirme que, dans tous les pays, l'internet est utilisé avant tout, et de très loin, à la maison.** Il est véritablement fait mention d'un « gouffre », d'un « fossé marqué entre les usages de l'Internet à la maison et à l'école (...) en termes de fréquence d'utilisation, d'accès, de régulation, d'apprentissage et de développement d'aptitudes, et de type d'activités » (Bevort Bréda 2006). Nous notons que ce constat récurrent est encore très fortement d'actualité et qu'il apparaît dans des enquêtes européennes plus récentes telles qu'*Eurostat* : « *In 2008, more than 80% of young Europeans (aged 16–24 and 25–34) who accessed the Internet within the past 3 months did so from home (see Table 6.4). Home was by far the most common place from which the Internet was accessed in all EU Member States* » (Eurostat 2009⁶³). L'utilisation de l'internet à l'école, malgré la généralisation des équipements, malgré la mise en place de dispositifs pédagogiques intégrant l'outil informatique et le travail insitutionnel en faveur des TICE, demeure pour sa part encore bien marginale : « *65% déclarent ne jamais l'y utiliser. (...) L'école, qui en 2000 favorisait les premières expériences, ne semble pas avoir réussi l'intégration d'Internet dans les pratiques scolaires* » (Bevort Bréda 2006). **Nous notons que les activités scolaires basées sur l'usage de l'internet y sont dépeintes comme quasiment intégralement dédiées à de la recherche documentaire.** Par ailleurs, quant aux représentations des jeunes en matière d'esprit critique à l'égard de l'information présente sur l'internet et de sécurité, cette synthèse remarque une certaine surévaluation des compétences critiques, « *que seule l'école peut transmettre* » (Bevort Bréda 2006).

• Une enquête générale : *Les jeunes et internet*

L'enquête *Mediappro* se situe donc dans le prolongement d'un travail mené dès 1997 par

⁶³ Eurostat, Statistical Office of the European Communities. *Youth in Europe : A statistical portrait*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, December 2009 (Statistical books)

l'université de Sherbrooke au Québec (Pons et al. 1999⁶⁴). L'objectif en 1997-1998, avant que cette enquête ne se poursuive en 2000 et ne s'enrichisse d'une collaboration d'institutions européennes, était de « dresser un portrait des jeunes Québécois face au projet d'un développement généralisé d'Internet et de son implantation massive dans les écoles ». Les conclusions de ce travail inaugural marquaient déjà la familiarisation rapide et banale des jeunes québécois avec l'outil internet, surtout s'ils disposaient d'une connexion à domicile : « Bien plus qu'à l'école ou à la bibliothèque, c'est à la maison que se développe la pratique régulière d'Internet (..) ». Cela même si la moitié des jeunes interrogés déclaraient « avoir vécu leur première expérience Internet par le biais de l'école, mais le plus souvent, cette première expérience reste sans suite » (Pons et al. 1999). L'accent était alors mis sur la différence en termes d'assiduité et de pratiques qui distinguait ceux qui disposaient de l'internet chez eux et ceux qui n'en disposaient pas. Par ailleurs et du point de vue des usages, recherche documentaire et communication entre pairs *via* les messageries instantanées, constituent déjà des dominantes juvéniles. La circulation sur un nombre restreint de sites connus est pointée.

Suite à 1997 puis à 2000, en 2006, la troisième étape de la recherche *Les jeunes et internet* a donc été menée, dans un contexte de coopération internationale. 1363 élèves, âgés de 12 à 18 ans ont été testés par questionnaires et 25 entretiens ont été menés. Il s'agissait « d'étudier la manière dont les jeunes (de 12 à 18 ans) pensent, utilisent et intègrent les nouvelles technologies dans leurs différents milieux de vie en termes de représentation, d'utilisation et d'appropriation » et de procéder à des conclusions comparatives entre les différentes phases de l'enquête (Piette et al 2007⁶⁵). L'équipement des foyers est en 2006 largement couvert (93%) et la maison se confirme comme « lieu privilégié par les jeunes pour utiliser Internet ». La communication, *via* les messageries instantanées arrive en tête des pratiques internautes des jeunes (93%), devançant l'utilisation du *Web* comme source privilégiée d'information. Nous remarquons que le contexte d'usage se détache en tant que variable au cours des différents moments de l'enquête tant il s'avère significatif. Les conclusions de 2006 confirment ainsi que les pratiques à l'école stagnent au profit des pratiques domestiques : « Sans aller jusqu'à affirmer que l'utilisation d'Internet à l'école a régressé, elle ne semble pas s'être développée comme d'aucuns l'avaient prévu. **Les jeunes font état d'une utilisation assez limitée d'Internet à leur école et ils établissent qu'elle se différencie surtout radicalement de la pratique qu'ils en font à la maison** » (nous soulignons). Par rapport aux données de 2000, l'écart entre les contextes scolaires et domestiques ne fait donc que s'élargir.

⁶⁴ PONS, Christian-Marie ; PIETTE, Jacques ; GIROUX, Luc ; MILLERAND, Florence. *Les jeunes Québécois et Internet (représentation, utilisation et appropriation) : Synthèse du rapport final*. Ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec, mars 1999 <http://www.mcccf.gouv.qc.ca/publications/brodepli/synthese.htm#telechar>

⁶⁵ PIETTE, Jacques ; PONS, Christian-Marie ; GIROUX, Luc. *Les jeunes et Internet 2006 : Appropriation des nouvelles technologies. Rapport final de l'enquête*. QUEBEC, Ministère de la Culture et des Communications : Mars 2007 http://www.cbpcq.qc.ca/actualites/Jeunes_et_Internet2006_Jacques%20Piette.pdf

Par ailleurs et au vu des résultats plus anciens de cette investigation, il semble que les jeunes se soient non seulement familiarisés avec l'outil internet mais qu'ils s'en soient emparés pour servir leurs aspirations propres. Leur fort besoin d'expression et d'échange, en tant qu'adolescents, se trouve idéalement comblé, nous l'avons vu, par les applications communicationnelles de l'internet. Nous retrouvons ici complètement la notion de « communauté adolescente » abordée au chapitre précédent, marquant l'appropriation de l'internet par les jeunes au-delà de la simple familiarisation ou banalisation des usages : « *Et même si ces nouveaux médias sont accessibles et utilisés par l'ensemble de la société (incluant les parents, les enseignants), nous pouvons croire que les jeunes ont su disposer pour eux-mêmes de ces technologies en les adaptant à leurs besoins propres, érigeant ainsi, au sein même des possibles offerts par ces technologies, un univers distinct et autonome. En fin de compte, l'appropriation spécifique des technologies par les jeunes, et entre eux, engendre un ensemble de pratiques assez idiomatiques pour qu'elles échappent en bonne partie à la compréhension simple de quiconque n'appartient pas à leur communauté* » (Piette et al 2007). En matière de recherche d'information, toujours selon le rapport effectué en 2006, les jeunes procèdent à une recherche avec une intention claire et une information précise à trouver. Cependant, par parenthèse, nous notons que n'est pas précisée la nature de cette information recherchée, ni pourquoi elle est recherchée, ni à quel titre.

Les conclusions de fond de *Mediappro* et *Les jeunes et internet* se retrouvent largement dans les enquêtes plus récentes mais de moindre ampleur : proportion importante des usages adolescents, connections majoritairement domestiques, focalisation sur les préoccupations associées au loisir, passage obligé par les moteurs de recherche, individualisation et nomadisation des usages (Kredens Fontar 2010⁶⁶ ; Harcourt 2010⁶⁷). Le point de vue représenté par ces deux enquêtes conjointes *Mediappro* et *Les jeunes et internet*, de même que les conclusions auxquelles elles aboutissent sont pourtant bien spécifiques au sein du paysage touffu des enquêtes, en ce qu'elles se basent sur les déclarations et perceptions des jeunes eux-mêmes. Le jeune est alors investi en tant qu'individu : présent dans plusieurs sphères sociales, en tant qu'enfant d'une famille, adolescent en pleine construction de soi et inséré dans un groupe d'amis, en tant qu'élève... Cette démarche est relativement inédite et diffère en cela des dispositifs d'enquêtes mis en oeuvre à l'initiative d'organismes publics (Délégation aux usages de l'Internet, Délégation Interministérielle à la Famille du Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité, Institut National de

⁶⁶ KREDENS, Elodie ; FONTAR, Barbara. *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers* : Une enquête sociologique menée par Fréquence écoles, association d'éducation aux médias, et financée par la Fondation pour l'Enfance. Lyon, Paris : Fréquence Ecoles, Fondation pour l'Enfance, 2010 <http://www.frequence-ecoles.org/accueil:nos-actions:la-recherche>

⁶⁷ HARCOURT, Pierre (d'). Internet et les jeunes. Les usages Internet des jeunes. *Journal du Net*, Publié le 14/12/2010 <http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/usages-internet-des-jeunes/>

la Jeunesse et de l'Education Populaire) ou par des instituts de sondage. Nous avons néanmoins choisi de retenir également quelques unes de ces études au regard complémentaire, donc, à *Mediappro* et à son volet québécois.

• Des enquêtes statistiques

A la fois pour les données qu'elles apportent et pour leur façon d'approcher notre objet, nous avons choisi d'analyser quelques études quantitatives et statistiques investiguant la relation jeunes et internet, parmi les plus complètes et disponibles. En voici les références :

- INSTITUT FRANÇAIS D'OPINION PUBLIQUE (IFOP) pour la Délégation Interministérielle à la Famille du ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité. *Les usages d'Internet par les adolescents : deuxième vague*. Septembre 2005⁶⁸
- BENCHMARK GROUP. *Génération Internet : la place et l'usage du Web chez les jeunes*. Décembre 2005
- MEDIAMÉTRIE, pour la Délégation aux usages de l'Internet (DUI) du Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). *Baromètre des usages de l'Internet : présentation des principaux enseignements, vague de décembre 2006*. Paris : Délégation aux Usages de l'Internet, 2007⁶⁹

La Délégation Interministérielle à la Famille du ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité a confié à l'IFOP la réalisation de deux études portant sur les usages de l'internet par les adolescents. La première, conduite en février 2005, a porté sur un échantillon de 399 parents d'élèves du CM1 à la Terminale. La seconde, réalisée en septembre 2005, a porté sur 401 adolescents, âgés de 12 à 17 ans, utilisant l'internet. Ces deux études ont été conduites en parallèle, afin de comparer les déclarations des parents et des adolescents. Trois thématiques principales ont été retenues : « *la réalité des pratiques, la qualité de la communication entre parents et enfants et les perceptions associées à la sécurité et à la protection des mineurs vis-à-vis de contenus potentiellement dangereux ou violents* » (IFOP 2005). Lors de la lecture de ce travail, nous avons bien sûr retenu principalement les données qui nous apportent un éclairage sur la réalité des pratiques internautes

⁶⁸ <http://www.ifop.com/europe/sondages/OPINIONF/internetadosv2.asp>
http://www.famille.gouv.fr/enquetes/usages_internet_ado_details.pdf

⁶⁹ <http://www.delegation.internet.gouv.fr/chrgt/barometre-usages-0612.ppt>
<http://delegation.internet.gouv.fr/>
<http://www.educnet.education.fr/chrgt/Barometre-23-11-05.ppt>

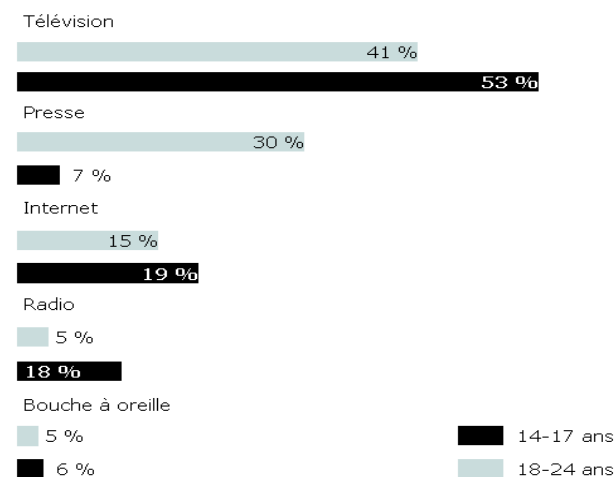
de ces adolescents. Nous notons que le contexte d'utilisation constitue une donnée importante de cette enquête, désignant à la fois le lieu d'usage le plus courant (83% d'utilisateurs domestiques contre 8% d'utilisateurs au collège ou au lycée), la pièce du domicile familial où l'on surfe le plus souvent ou le moment de la journée où l'on se connecte le plus souvent. Cette enquête décrit donc ainsi la nature des activités pratiquées par les adolescents sur l'internet et nous notons avec intérêt que la recherche d'informations arrive en tête (89%), devançant la messagerie électronique (79%) et les messageries instantanées (63%), la fréquentation des *Chats* et des forums (45%), le jeu en ligne (41%), le téléchargement de fichiers musicaux et vidéos (39%), les achats et réservations en ligne (25%). Cette enquête qualifie de chevronnées les pratiques de ces adolescents et regrette qu'elles soient encore mal identifiées par leurs parents : « *Touche-à-tout, boulimiques, zappeurs, ces adolescents sont aussi et surtout des experts, capables de tirer parti, à des degrés divers mais toujours significatifs, de toutes les fonctionnalités du web. L'ignorance de cette virtuosité par les parents est sans doute à rapporter à leurs propres pratiques, beaucoup moins diversifiées, et qui se résument le plus souvent à la recherche d'information et à l'échange d'e-mails. On ne saurait oublier ici que la fracture numérique est aussi et surtout un clivage générationnel* » (Haudegand 2006⁷⁰). L'assimilation entre l'assiduité et la compétence nous semble être là un raccourci rapide. Un autre point de cette enquête que nous souhaitons par contre relever et mettre en avant est qu'elle constate que ces pratiques s'installent avant tout à la maison (« *91% des adolescents interrogés déclarent utiliser le plus souvent Internet à la maison ; allégation corroborée par les parents, qui identifient le foyer comme le lieu de connexion le plus fréquent* »).

Le groupe Benchmark a procédé à une enquête intitulée *Génération Internet : la place et l'usage du Web chez les jeunes*, dont les données et commentaires, payants, ont été largement repris par le site spécialisé Journal du Net, à l'occasion d'un dossier complet *Internet et les jeunes* (2006). Cette étude repose sur quatre sources d'information : l'observatoire des usages Internet (enquête téléphonique mensuelle réalisée par Médiamétrie auprès de 18.000 personnes de 11 ans et plus par an, qui suit l'évolution de la population internaute et analyse les usages internautes des Français) ; la référence des équipements multimédias (étude trimestrielle réalisée auprès de 22.000 foyers par an qui vise à suivre l'évolution du parc multimedia) ; l'enquête en ligne *Netgénération*, menée spécialement pour les besoins de l'étude *Génération Internet*, par Médiamétrie et Benchmark Group, du 28 octobre au 8 novembre 2005 auprès de 1.226 personnes ; et enfin, le panel Nielsen NetRatings, organisme de mesure d'audience des sites internet. Les résultats de cette enquête, qui vise à établir le « *portrait robot* » de l'adolescent connecté, entérine la banalisation de l'usage de l'internet par les jeunes, au

⁷⁰ HAUDEGAND, Nelly. *Les adolescents et Internet : Liaisons amoureuses... Liaisons dangereuses ?*. Ifop. Direction de la Communication, Février 2006

centre même de leur « univers numérique » : « 81 % des 13-24 ans déclarent en effet s'être connectés au Web au cours du mois précédent l'enquête, tous lieux confondus, soit 34 points de plus que la moyenne des internautes. Les plus connectés sont les 13-17 ans (82 %), suivis de très près par les 18-24 ans (81 %) ». Ils nous apprennent également que, pour les jeunes, l'internet est avant tout un outil de communication : « (...) ils recourent plus souvent que la moyenne à la messagerie instantanée. 63 % des 13-17 ans déclarent en effet l'avoir utilisé au cours du dernier mois contre 41 % des internautes » et d'expression : « (...) la consultation des blogs est de 42 points plus élevée chez les 13-17 ans que chez l'ensemble des internautes (70 % contre 28 %) ».

Le media privilégié par les jeunes internautes pour s'informer



Source : Médiamétrie / Benchmark Group - enquête Netgénération, novembre 2005, Media privilégié pour s'informer sur leur principal sujet de préoccupation.

Comme le montre le graphique ci dessus, en matière de pratiques informationnelles et médiatiques, cette enquête souligne que l'internet et la télévision sont les principales voies d'information de cette génération (14-17 ans) sur les sujets qui la préoccupent, à savoir l'emploi, l'environnement, le terrorisme... : « Les 18-24 ans y associent la presse (30%), Internet (15%), puis à égalité la radio et le bouche à oreille (5% chacun). Tandis que les 14-17 ans privilégient d'abord l'interactivité avec Internet (19%), et l'oral avec la radio (18%). L'écrit, avec la presse, ne vient qu'ensuite avec 7%, suivi du bouche à oreille (5%) ». L'internet comme media pour s'informer, et pas seulement pour communiquer, partager avec les pairs, s'installe là au cœur du paysage informationnel de ces adolescents, mais l'enquête ne nous permet pas d'en savoir plus à ce propos... Contrairement aux enquêtes que nous venons de citer, celle-ci a été mise à jour depuis (Harcourt 2010⁷¹). Se confirment largement la généralisation et la domestication des usages internautes adolescents. Les éléments nouveaux pointent l'affiliation aux réseaux sociaux, tentent d'évaluer la distance critique des jeunes à l'égard

⁷¹ HARCOURT, Pierre (d'). Internet et les jeunes. Les usages Internet des jeunes. *Journal du Net*, Publié le 14/12/2010 <http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/usages-internet-des-jeunes/>

de ces services, notamment en matière de données personnelles, et insistent, pour ce qui nous importe, sur la place confirmée de l'activité informationnelle au sein des pratiques.

Le dernier élément de notre corpus statistique est constitué par le *Baromètre des usages de l'internet*, réalisé par l'institut Médiamétrie pour la Délégation aux usages de l'internet (DUI). Son objectif est de suivre l'évolution des équipements et des usages de l'internet auprès des individus âgés de 11 ans et plus, et de répondre aux grandes problématiques telles que la protection des mineurs sur le Web, la « réduction de la fracture numérique » ou les « besoins de formation des Français à Internet ». Pour paraphraser les termes qui sont employés pour la présenter, la Délégation aux Usages de l'Internet (DUI) a pour mission de proposer les mesures nécessaires à l'amplification du développement de la société de l'information au bénéfice de tous et partout. Créée en juillet 2003, lors du Comité interministériel pour la Société de l'Information (CISI), elle est aujourd'hui rattachée au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. La première session de ce baromètre a été menée en 2005. Une deuxième vague date de décembre 2006, par voie d'entretiens téléphoniques, auprès d'un échantillon de personnes âgées de 11 à 18 ans et de 18 à 24 ans. Cette étude nous permet d'obtenir un instantané des pratiques des jeunes sur l'internet, là encore en fonction du contexte d'usage. Elle nous apprend ainsi que le lieu de connexion majoritaire voire exclusif est le domicile. L'utilisation de l'ordinateur à l'école est également quantifiée : sur une population de 351 individus âgés de 11 à 18 ans, 97,7% affirment l'utiliser, tous lieux confondus, y compris au CDI. En dehors de l'école, 82,1% contre 17,9%, y ont recours, principalement pour accomplir du travail scolaire.

En conclusion de cette présentation rapide des enquêtes statistiques intégrées à notre corpus, nous retenons qu'elles nous dépeignent des pratiques internautes juvéniles se répartissant nettement entre communication et recherche d'information, sans que, dans le détail, ne soit décrite cette « recherche d'information ». Le contexte d'usage y est également un indicateur déterminant : les pratiques s'avèrent essentiellement domestiques, pour autant, nous retiendrons que les usages scolaires sont bien présents.

• L'INJEP et l'orientation professionnelle

A partir de 2006, l'Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire, émanant du ministère de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, a initié toute une série d'études déjà évoquées au chapitre 2. Mené en décembre de cette année 2006, la première de ces investigations qui touchent de près notre préoccupation quant aux pratiques informationnelles

des jeunes, nous décrit les pratiques informationnelles de jeunes âgés de 15 à 20 ans et à la place qu'y occupe l'internet. Le point de vue de cette étude et de ses cousines, centré sur *Les pratiques et usages des jeunes en matière d'information*⁷² est bien spécifique car consacré aux comportements informationnels dans le cadre d'un projet individuel d'orientation scolaire et professionnelle. 34 jeunes ont ainsi été observés et interrogés, de même que des acteurs institutionnels et professionnels (responsables de CIO, de mission locale, bibliothécaires,...). Les résultats établissent que les principales sources d'information du domaine sont connues, que quelques pratiques de conservation et de diffusion de l'information sont remarquées, mais, et nous notons cela avec intérêt, que l'information provient essentiellement du croisement de différentes sources d'information (lectures, bouche à oreille, ...). Le support d'information et ses qualités de maniabilité, de lisibilité, de coût et de niveau de langue s'avèrent ici particulièrement déterminants. L'internet est là encore omniprésent. Il est noté qu'en la matière les plus âgés en diminuent l'utilisation des applications ludiques et communicationnelles pour privilégier la recherche d'information.

• La constitution du corpus

Le corpus d'enquêtes retenues mêle ainsi études qualitatives menées par des institutions (*Médiappro*, *Les Jeunes et Internet*, *Les pratiques et usages des jeunes en matière d'information*) et données statistiques obtenues par des instituts de sondage (IFOP 2005, Benchmark Group 2005, Médiamétrie 2007). Toutes les données de ces derniers ne sont d'ailleurs pas accessibles gratuitement. Cependant, les synthèses fournies sont complètes et les chiffres communiqués suffisamment ciblés pour les rendre utiles à notre travail. Toutefois, notifions que nous ne confondons pas les deux études générales que sont *Médiappro* et *Les Jeunes et Internet* avec les travaux statistiques. Si nous les réunissons au sein d'un même groupement de textes, c'est bien pour cumuler les approches et tenter par ce moyen d'apercevoir la réalité connue des pratiques ordinaires d'information des jeunes avec l'internet au regard des données existantes en 2007. S'il nous fallait donc qualifier dans sa globalité ce corpus, il nous faudrait d'emblée préciser que toutes ces enquêtes, qui se préoccupent d'adolescents, sont de type généraliste, en ce sens qu'elles traitent de l'ensemble d'un groupe. : « *Sous forme d'un premier constat, une telle homogénéité de réponses, issues pourtant de contextes dont nous avons soulignés la diversité, nous mène à présager qu'on retrouverait face à Internet la confirmation d'un « univers adolescent » spécifique et indépendant de toute marque socio-démographique,*

⁷² DELESALLE, Cécile ; GOVINDASSAMY, Sophie ; NIAMBOSSOU, Reine. *Les pratiques et usages des jeunes en matière d'information : synthèse du rapport*. Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire ; Vèrès consultants, décembre 2006 http://www.ressourcesjeunesse.injep.fr/IMG/pdf/Synthese_Veres_injep2_0612.pdf

telle qu'il a déjà été révélé par les pratiques de réception télévisuelle. (...) Il est important de retenir qu'on ne saurait généraliser les résultats concernant les adolescents aux autres tranches d'âge, qui se situent à des stades différents dans leur évolution psychologique et sociale » (Piette et al 2002⁷³). Pour les enquêtes statistiques surtout, elles ne délimitent pas nécessairement des contextes tranchés mais sont en définitive essentiellement focalisées sur l'espace privé et la sphère familiale. En cela elles véhiculent une certaine vision de l'internet tel qu'il peut être adopté par les jeunes et sont révélatrices d'une certaine circonscription de la sphère adolescente tournée vers le collectif, le loisir, le divertissement. **Principalement, et ce trait nous importe fondamentalement, si elles sont un matériau très précieux pour tenter de retracer les pratiques des jeunes internautes français, elles ne sont absolument pas centrées sur l'activité informationnelle. Et pourtant, elles incluent toutes et fortement cette activité dans les pratiques effectives des jeunes...** En outre, elles prennent pour postulat de départ qu'une relation spécifique et inédite se noue entre ces jeunes générations et l'internet. Mais il nous faut souligner encore qu'aucune ne pointe spécialement le rapport à l'information *via* ce media, si ce n'est le travail fourni par l'INJEP, mais qui concerne un champ très spécifique de l'information : l'orientation scolaire et professionnelle sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir (INJEP 2006).

L'aboutissement de ces travaux nous permet néanmoins de replacer les préoccupations proprement informationnelles qui peuvent être celles des jeunes internautes dans le contexte plus général d'utilisation dans lequel elles s'inscrivent. De la même façon, au cours de notre propre travail d'investigation, nous veillerons à identifier la place occupée par la recherche d'information au côté des habitudes internautes de jeux ou de communication. Nous verrons ainsi que l'importance de ces activités par rapport à la pratique informationnelle dénote ainsi déjà un certain profil de chercheur d'information. Par ailleurs, les divers emplois de l'internet ne sont pas dans la réalité menés de façon tout à fait hermétique, les personnes consultant simultanément messageries et moteurs de recherche par exemple... Ces enquêtes que nous avons choisies d'analyser sont ainsi basées sur des données grandement quantitatives, qui décrivent des pratiques générales de l'internet par les jeunes et envisagent toute la palette des technologies (*Chat*, courrier électronique, jeux en réseau, achats, information, ...). Nous avons retenu des travaux de différentes natures et de différentes amplitudes, dont les méthodologies se rejoignent, mais pas nécessairement ni les intentions ni la présentation des résultats. Il nous semblera d'autant plus significatif alors de récapituler les points sur lesquels elles se recoupent. Ainsi le repérage des

⁷³ PIETTE, Jacques ; PONS, Christian-Marie ; GIROUX, Luc. *Les jeunes et Internet (représentation, utilisation et appropriation) : synthèse internationale*. Gouvernement du Québec, Ministère de la Culture et des Communications ; CREM Centre de ressources en éducation aux médias, Montréal, 2002

éléments récurrents et représentatifs dans ces différents travaux nous permettra t'il d'entrevoir l'instantané d'une réalité globale. Précisons encore une fois que nous souhaitons prendre en compte ces enquêtes, non seulement pour leurs données et ce qu'elles nous apportent d'éléments de description des pratiques informationnelles ordinaires des adolescents sur le *Web*, mais également pour le regard qu'elles portent sur ces pratiques, sur ce l'on peut lire au-delà des résultats et au travers des objectifs qui ont présidé à leur mise en oeuvre.

• Objectifs et publics des enquêtes du corpus

Le champ d'investigation de ces enquêtes est large et tout entier donc consacré aux pratiques des jeunes sur l'internet. Il se concentre surtout sur l'accès et le nombre toujours croissant des connexions, ce qui est encore le cas des enquêtes plus récentes. De même, le point de vue qui préside à la réalisation de ces investigations inclut toujours la notion de contrôle, regarde la sécurité des plus jeunes et la prévention à mener auprès des parents. Certaines d'entre elles sont d'ailleurs parfois directement liées à la mise en place de logiciels de contrôle (IFOP 2005) ou au lancement de campagnes d'information (opérations « *Internet accompagné*⁷⁴ », « *Passeport Internet multimedia*⁷⁵ » pour la DUI). Les dangers reconnus de l'internet y sont exprimés en termes d'opacité des identités et dans une bien moindre mesure d'hétérogénéité des sources ou de remise en cause de l'autorité journalistique par exemple (Haudegand 2006⁷⁶), le thème émergent de l'identité numérique étant lié à la généralisation des réseaux sociaux. Les objectifs du travail mené par l'INJEP, qui concerne le poids de la capacité à s'informer dans l'orientation, sont particuliers, qui visent à cerner les habitudes en termes d'accès et les besoins pour nourrir la réflexion sur l'offre. Des questions propres aux pratiques d'information, telles que l'évaluation de l'information, la définition de son besoin d'information, la réflexion sur le *Web* en tant que *media* d'information et de construction de connaissances, ne s'y posent dans une certaine mesure que dans les enquêtes générales. L'enquête *Les jeunes et Internet* menée par Jacques Piette et al., ainsi que son volet français *Mediappro*, se concentrent plus spécialement autour de la notion d'appropriation « *autant par le constat des apports et des influences qu'Internet peut susciter auprès des jeunes que par l'adaptation – on serait tenter de dire la récupération – que les jeunes font d'Internet et des nouvelles*

⁷⁴ <http://delegation.internet.gouv.fr/accompagnement/index.htm>

⁷⁵ <http://delegation.internet.gouv.fr/netpublic/pim.htm>

⁷⁶ « *Formidable outil de conquête de l'indépendance par la connaissance et la communication, Internet est aussi un média potentiellement dangereux, sans conteste le plus dangereux de tous les médias car il maximise à un niveau encore inégalé jusque là les possibilités de rencontres et d'échanges, tout en offrant un espace d'expression largement affranchi de contraintes. Le pire y côtoie le meilleur, les originaux y passent pour de pâles copies, les identités s'opacifient, se dérobent, se démultiplient, les médias « autorisés » se voient concurrencés par les pure players de l'information, les wikis et autres blogs, les journalistes perdent le monopole du journalisme et de la parole légitime.* »

HAUDEGAND, Nelly. *Les adolescents et Internet : Liaisons amoureuses... Liaisons dangereuses ?* Ifop. Direction de la Communication, Février 2006

technologies pour servir leurs besoins et leurs désirs propres » (Piette et al 2007). Les enquêtes sondagières postulent et concluent quant à elles sur une grande aisance des jeunes dans leur utilisation de l'internet sans caractériser véritablement cette habileté remarquée.

Quant au public de ces enquêtes, il court principalement de 12 à 18 ans. L'étude « *Génération Internet : la place et l'usage du Web chez les jeunes* » menée par le groupe Benchmark (décembre 2005) concerne deux classes d'âge les 13-17 ans d'une part et les jeunes adultes (18-24 ans) d'autre part. Du fait de l'axe particulier qui est le sien, l'INJEP élargit également le panel en retenant les 15-20 ans. Toutes ces enquêtes veillent à la parité des sexes ou distinguent clairement dans leurs résultats les chiffres qui concernent les filles des chiffres qui concernent les garçons. Est retenu comme axe de présentation des résultats, voire comme axe de questionnement, des usages masculins et féminins possiblement différenciés. Il appert que les garçons sont plus gros utilisateurs de jeux et que les filles n'ont pas les mêmes sujets de conversations sur les messageries, par exemple. Au-delà, aucun élément n'est là fourni concernant la recherche d'information et un éventuel comportement sexué de chercheur.

Toutes les enquêtes se rejoignent sur l'aspect fédérateur de la connexion à l'internet, bien plus qu'elles n'en explorent les contenus. Nous avons déjà eu l'occasion de signaler l'étroite concordance entre les aspirations adolescentes et les potentialités offertes par les TICs. Les applications communicationnelles de l'internet sont majoritaires chez les jeunes, dans les tranches d'âges les plus basses en particulier, comme la voie royale pour une familiarisation avec le réseau. Cette communication entre amis repose sur un langage essentiellement émotionnel et imagé (*émoticônes* et *smileys*). Le propre de ce langage, tout comme le parlé texto ou sms usité sur les téléphones portables, est d'être une langue d'initié et en évolution permanente, basé sur des codes propres à la communauté et totalement hermétique aux adultes. Revenons cependant à ces enquêtes que nous avons sélectionnées afin de voir dans quelle mesure elles nous permettent d'apercevoir la réalité des usages internautes des adolescents, ici essentiellement liés au temps du loisir⁷⁷ et de l'espace domestique⁷⁸, parmi lesquelles tout spécialement l'activité d'information.

5.2. Lecture et analyse du corpus d'enquêtes : les constats

Suite à la constitution du corpus, nous avons procédé à une analyse systématique des enquêtes qui le composent. Chacune de ces études a ainsi été lue au travers d'une grille que nous avons

⁷⁷ « Les jeunes considèrent Internet avant tout comme un instrument de divertissement, même s'ils en reconnaissent l'intérêt comme outil d'apprentissage et professionnel. Cette perception recouvre autant une réelle pratique du loisir (celle du jeu ou du chat, par exemple) que celle d'activités autrement plus complexes (telles que la recherche d'informations, la rédaction de courriers électroniques, etc.) mais qu'Internet permet d'aborder de façon détendue. Cette caractérisation désigne moins ce qu'on peut faire avec Internet que la manière plaisante de le faire ; c'est là le grand attrait d'Internet » (Piette et al 2002)

⁷⁸ « La maison, lieu d'appropriation par excellence, reste le lieu de toutes les expérimentations » (Bevort Bréda 2006)

bâtie, de manière à faire émerger les spécificités de chacune, leurs conclusions les plus marquantes, les éléments de connaissances concernant les pratiques informationnelles des adolescents qu'elles sont susceptibles de détenir (cf « Grille d'analyse des enquêtes du corpus » disponible en annexe). Différents points sont à retenir, qui contribuent à caractériser les pratiques internautes juvéniles et à replacer les préoccupations informationnelles en leur sein, que nous allons détailler ici.

• Généralisation

Selon l'enquête *Mediapro*, parallèlement à l'augmentation des usages de la population française et à l'équipement massif des foyers⁷⁹, la pratique de l'internet par les jeunes se généralise à grands pas. « 96% des jeunes Français de 12-18 ans déclarent utiliser Internet » (Bevort Bréda 2006). A ce titre, la situation a profondément évolué depuis le premier volet de ce projet international mené en 2000. Quant aux usages, ils semblent s'être stabilisés autour de la fréquentation de sites, surtout pour le travail scolaire, et la communication à distance. Dans l'enquête menée en 2004 par Jacques Piette et al., l'intégration de l'internet auprès des jeunes apparaissait comme quasiment achevée : « 99% des adolescents, tous âges et sexes confondus, déclaraient, en effet, déjà utiliser régulièrement Internet ». « Confirmation et stabilisation de cette donnée en 2006, car la presque totalité des 1369 jeunes (99,9%) qui ont participé à la présente enquête déclarent connaître et utiliser Internet ; plus des trois quarts affirment en outre l'utiliser depuis au moins quatre ans ou nous disent ne plus savoir à quand remonte leur première utilisation tellement Internet fait désormais partie de leur vie » (Piette et al 2007).

• Pragmatisme

Parallèlement à cette généralisation et à cette intensification, l'utilisation que ces jeunes font de l'internet, nous disent ces enquêtes, est de plus en plus pragmatique et ciblée. Par exemple : « En 2006, la navigation sur le Web semble beaucoup moins aléatoire et désœuvrée : les jeunes se rendent sur la Toile avec une intention précise et une information à trouver. (...) L'appropriation que nous pouvions ressentir jusqu'ici comme une adoption consentante —et enthousiaste— d'un nouveau media s'avère aujourd'hui davantage comme la prise de possession d'un moyen utile à servir leurs propres aspirations. La variation est importante : les jeunes ne se représentent plus et, surtout, n'utilisent plus Internet comme un nouveau media à consommer mais bien plus comme

⁷⁹ MEDIAMETRIE. L'audience de l'Internet en France Septembre 2010 : « Au 3ème trimestre 2010, plus de 18 millions de foyers (18 367 000) ont accès à Internet en France d'après la Référence des Equipements Multimédias (Médiamétrie et GfK). Ceci représente 67,7% des foyers en France »

<http://www.artesi.artesi-idf.com/public/article/le-cap-des-2-francais-sur-3-connectes-a-internet-est-franchi.html?id=21217>

MEDIAMETRIE. L'audience de l'Internet en France Juillet 2011 : « En Juillet 2011, plus de 31 millions d'internautes (31 493 951) ont effectué des recherches sur des moteurs. En moyenne, ils ont réalisé 73 requêtes chacun »

<http://www.mediametrie.fr/internet/communiques/l-audience-de-l-internet-en-france-en-juillet-2011.php?id=514>

un moyen qu'ils soumettent à leurs propres besoins d'expression et d'échanges » (Piette et al 2007). Est affirmée ici cette qualité d'instantanéité attribuée à l'internet et aux medias électroniques qui fait que les jeunes les plébiscitent. C'est en ce sens qu'ils se sont approprié l'internet en tant qu'outil susceptible de satisfaire leurs besoins immédiats en information et communication. Depuis l'apparition de l'internet dans le quotidien des adolescents, l'assiduité a grandi d'autant. L'enquête Benchmark note que pour toutes les tranches d'âge (13-17 et 18-24 ans), les individus les plus assidus (tous les jours ou presque) sont les plus nombreux. De plus l'assiduité augmente avec l'âge (18-24 ans). Il est à noter d'ailleurs que les plus âgés diminuent les pratiques ludiques et de socialisation pour privilégier la recherche d'information (INJEP 2006).

• Individualisation

La pratique de l'internet, y compris dans sa version communicationnelle (courrier électronique, messageries instantanées), apparaît au vu de ces enquêtes comme individuelle et individualiste, ne serait-ce que dans la localisation de la machine dans l'habitat : de plus en plus dans la chambre plutôt que dans des pièces communes, en retrait des activités familiales.

Au travers des enquêtes du corpus, deux grandes familles de pratiques se détachent nettement : communication par messageries instantanées entre amis et recherche documentaire sur des centres d'intérêts personnels (les jeux vidéos, les stars) ou pour répondre à des demandes scolaires. Ensuite arrivent les jeux, le téléchargement, et minoritaires, les achats en ligne. L'individualisation des pratiques provoquent et renforcent l'aspect communautaire, nous l'avons vu, de « connexion entre pairs », qui motive l'utilisation de l'internet par les jeunes. Pour notre part, nous retenons de ces constats que des besoins d'information sont satisfaits mais que la description qui en est faite demeure finalement assez vague et centrés sur les deux sphères séparées école/maison (les « *centres d'intérêts personnels* », les « *demandes scolaires* »...).

• Exclusivité

L'internet, on le voit, occupe une place importante et grandissante dans la vie quotidienne des jeunes. Cette utilisation massive se fait exclusive. La télévision demeure encore un des medias privilégiés pour s'informer, au sens de « *se tenir au courant de l'actualité nationale et dans le monde* » (Benchmark : 53% des 14-17 ans, 41% des 18-24 ans). Cette concurrence de l'internet avec la télévision signalée par les enquêtes est révélatrice d'un certain rapport à l'information et d'une certaine définition de l'information qu'il nous faudra investir. En effet qu'est-ce que s'informer pour ces jeunes internautes ? Font-ils une différence entre l'information présente sur les supports plus anciens et sur l'internet ? S'informer est-ce seulement se tenir à l'écoute de la rumeur du

monde ? A ce titre, le travail mené par l'INJEP, en décalage par rapport au reste des enquêtes du corpus puisqu'il porte précisément sur les comportements d'information en matière d'orientation scolaire et professionnelle, propose des pistes de réflexion tout à fait majeures pour le devenir des jeunes. L'internet, replacé dans un environnement informationnel global aux côtés du bouche-à-oreille par exemple, reste là encore très présent et nous voyons évoquées des stratégies de recherche voire de vérification de l'information : croisement des sources, organisation d'une mémoire personnelle, diffusion de l'information recueillie...

• Multitactivité

Un constat est effectué par toutes les enquêtes : la consultation de l'internet par les jeunes est multitâche. A savoir, plusieurs applications et plusieurs fenêtres sont ouvertes en même temps : *« Nous nous sommes penchés non pas sur la consommation intrinsèque des autres medias mais sur la consommation simultanée de ceux-ci avec Internet. Plus de 90% des jeunes interrogés déclarent écouter de la musique souvent, très souvent ou à l'occasion pendant qu'ils sont sur Internet. Cette habitude augmente avec l'âge. (...) Ils sont aussi très nombreux à parler au téléphone tout en naviguant sur la Toile. (...) L'écoute parallèle d'émissions de télévision ou de films (VHS-DVD) est un peu moins présente. (...) La lecture est une pratique plus rarement combinée à celle d'Internet »* (Piette et al. 2007). Toutes les enquêtes n'en concluent cependant pas, comme l'IFOP, que cette caractéristique de l'internet et des applications informatiques en général est synonyme de polyvalence. L'écran d'ordinateur encourage la multiplicité des activités synchrones (écouter de la musique, *chatter*, taper un texte, chercher une définition dans un dictionnaire en ligne ou interroger *Wikipédia* en même temps) mais n'implique pas forcément la compétence qui permet de réaliser pleinement chacune de ces tâches non plus que la capacité à les gérer toutes ensemble. Nous notons par ailleurs que les travaux scolaires sont ici mêlés au reste des activités, mais l'analyse du corpus ne nous permet pas de dépasser ce simple constat et d'entrevoir la nature et la place des différentes préoccupations informationnelles des adolescents.

La lecture brute des données de ces enquêtes nous permet donc dans un premier temps de caractériser la relation jeunes et internet qu'elles estiment spécifique. Nous proposons de poursuivre l'analyse et de voir dans quelle mesure elles nous permettent d'entrer dans le détail des pratiques.

5.3. Lecture et analyse du corpus d'enquêtes : les pratiques

Nous gardons à l'esprit que les différentes applications se côtoient et s'entremêlent dans la réalité des pratiques internautes juvéniles. Ceci vaut également pour la recherche d'information

proprement dite : les recherches scolaires peuvent être menées conjointement avec les recherches personnelles, les recherches de commande en même temps que des recherches impromptues. Même si, là encore nous le verrons, il nous est difficile de percevoir la réalité des pratiques informationnelles proprement dites, la lecture et l'analyse du corpus d'enquêtes nous permet cependant de décrire globalement les pratiques des jeunes sur l'internet, ce qu'ils font avec et attendent de cet outil en termes de communication, d'information, de jeux mais également en termes de compétence et de sécurité.

• Pratiques de communication

Les enquêtes précitées démontrent ainsi toutes l'importance de l'internet communicationnel dans les pratiques des jeunes, se disputant la première place avec sa fonction documentaire. Dans les usages de l'internet à domicile, les fonctionnalités communicationnelles arrivent en tête avec la messagerie électronique et surtout les messageries instantanées type *MSN Windows live messenger* (« 93% des jeunes interrogés », Piette et al 2007). La communication se fait avant tout entre pairs : « près de 6 internautes sur 10 disent ne jamais communiquer avec des inconnus » (Bevort Bréda 2006). « *MSN Messenger représente ainsi pour bon nombre d'adolescents le pur plaisir de se sentir connectés à un réseau de liens uniques, où se développe et s'entretient l'amitié dans le partage spontané de conversations interminables. Le clavardage sert ainsi aux adolescents à poursuivre en toute liberté à la maison –souvent même en toute intimité dans leur chambre à coucher, loin du regard parental– les conversations plus ou moins privées déjà entamées à l'école durant la journée avec leurs amis les plus proches. (...) Ce réseau reflète en outre la capacité du jeune d'entrer en contact avec les autres, et l'aide à se définir comme personne. Les noms qui figurent sur sa liste MSN Messenger ont dès lors une importance cruciale, ils constituent des traces, des marqueurs identitaires qui jalonnent cette étape cruciale de leur socialisation* » (Piette et al 2007). Notons que la possibilité d'une utilisation à des fins scolaires de la messagerie instantanée pour des devoirs effectués à plusieurs par exemple, est rapidement évoquée par le travail de Piette et al.

Un quart des jeunes déclarent avoir un *blog* : « *Toutefois, les études belge et française montrent que la durée de vie des blogs de jeunes est très courte, et qu'ils sont souvent en sommeil* » (Bevort, Bréda 2006). La blogosphère adolescente reste limitée au cercle des intimes. La simplicité technique de création et d'alimentation permise par les grandes plates formes comme *Skyblog* a occasionné un enthousiasme massif, en particulier en France, mais finalement de courte durée. Peu de *blogs* d'adolescents ont une espérance de vie notable, ils sont rapidement sous-alimentés et délaissés. Le *blog* est un reflet de soi instantané, une carte d'identité éphémère et sentimentale. L'adolescent(e) va ainsi ouvrir et abandonner plusieurs *Skyblogs* au fur et à mesure de son évolution psychologique et sentimentale. Cette tendance, qu'il nous paraît sans doute possible de

retrouver en partie dans les usages massifs de *Facebook* aujourd'hui, permet à Jacques Piette d'augurer qu'« *un nouvel Internet participatif serait ainsi en voie de se constituer, préfigurant la véritable appropriation d'Internet par les usagers devenus désormais autant producteurs que consommateurs de contenus interactifs* » (Piette et al. 2007).

• Pratiques de jeux

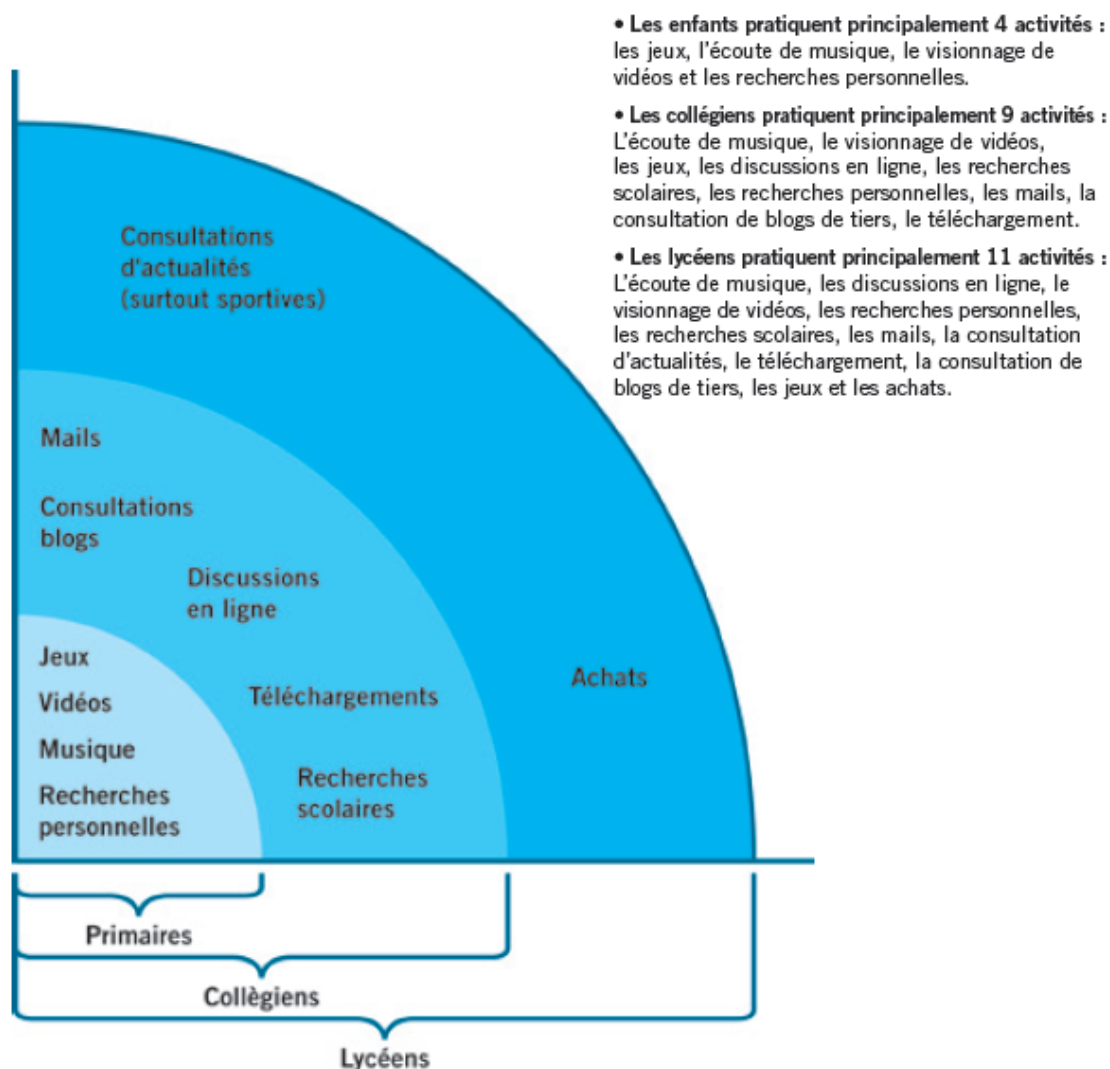
Les jeux en ligne sont évoqués par ces enquêtes. Principalement, elles nous disent que la pratique des jeux vidéos en ligne ou la recherche d'information liée aux jeux est plutôt le fait des garçons les plus âgés. L'appartenance à la communauté des joueurs constitue une motivation autant sinon plus que le jeu lui-même : « *elle s'étend à tout ce qui englobe l'univers des jeux vidéo: visites de sites Internet des compagnies qui fabriquent les jeux afin de se tenir au courant des nouveautés et de télécharger les mises à jour, mais aussi visites assidues des innombrables sites Web et des forums que mettent en ligne les passionnés de jeux partout sur la Toile* » (Piette et al. 2007).

• Pratiques d'information

Les enquêtes de ce corpus nous sont utiles de par les données concrètes qu'elles apportent et qui permettent d'entrevoir la réalité des pratiques internautes juvéniles ainsi que la place qu'y occupent les pratiques proprement informationnelles. **En termes d'assiduité et de temps de connexion la recherche d'information apparaît ainsi comme constituante des pratiques globales des adolescents sur l'internet.** Rappelons quelques chiffres : selon l'IFOP 90% des personnes interrogées citent la recherche d'informations comme activité menée sur l'internet (devant « Lire et envoyer des e-mails », « Discuter sur une messagerie instantanée », « Discuter sur des Chats, des forums », « Jouer en ligne », « Télécharger des fichiers »⁸⁰). Selon les auteurs de *Mediappro* 2006 : « *La quasi totalité des jeunes internautes (94%) déclare utiliser les moteurs de recherche* ». Selon Piette et al 2007 : « *Si la dimension communicationnelle d'Internet est centrale pour la très grande majorité des jeunes, le Web, comme source privilégiée d'information et de documentation, est aussi devenu une réalité incontournable dans la vie quotidienne des adolescents québécois. (...) Quand ils cherchent de l'information, que ce soit pour leurs travaux scolaires ou par intérêt personnel, c'est désormais vers Internet que les jeunes se tournent en premier lieu. Le Web est ainsi devenu, en quelques années, la porte d'accès à l'acquisition des connaissances générales et spécialisées pour les jeunes. Et cette porte d'accès a désormais un seul et même nom : Google* ». Plus récemment, une enquête menée par l'association lyonnaise Fréquences écoles ayant touché 48 jeunes de 8 à 18 ans, résidant en région Rhône-Alpes et répartis en quatre classes d'âges (8-11 ans, 11-13 ans, 13-15

⁸⁰ IFOP pour la Délégation Interministérielle à la Famille. *Les usages d'Internet par les adolescents : Résultats détaillés*, Août 2005 http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/usages_internet_ado_details.pdf

ans, 15-18 ans), a jeté un éclairage renouvelé sur leurs pratiques internautes, entre autres informationnelles⁸¹. Cette étude est à replacer dans un projet d'encadrement éducatif adapté aux dangers de l'internet pour les enfants et adolescents qui l'utilisent massivement (images violentes ou pornographiques, virus, piratage et gestion des données personnelles...). Si l'on se reporte à la figure reproduite ci dessous, il semblerait que les applications liées au divertissement, à la communication et à la socialisation aient pris un peu d'avance sur les activités de recherche d'information, mais que celles-ci restent en très bonne place :



Les activités préférées des jeunes sur le Web – Fréquences écoles Mars 2010

⁸¹ KREDENS, Elodie ; FONTAR, Barbara. « Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers » : Une enquête sociologique menée par Fréquence écoles, association d'éducation aux médias, et financée par la Fondation pour l'Enfance. Lyon, Paris : Fréquence Ecoles, Fondation pour l'Enfance, 2010 <http://www.frequence-ecoles.org/accueil:nos-actions:la-recherche>

Si les pratiques internautes des jeunes consacrent l'internet communicationnel, la recherche documentaire vient juste après, ce que corroborent les chiffres les plus récents (Harcourt 2010, Vaillant 2010⁸²). « *La quasi totalité des jeunes internautes (94%) déclare utiliser les moteurs de recherche ; mais pas toujours pour faire des recherches, au sens classique du terme. Le plus souvent, ils se sont appropriés les moteurs, ou plus exactement Google, comme un intermédiaire pour aller sur un site déjà connu (notamment de jeux). La véritable recherche d'informations est moins fréquente ; elle relève avant tout, mais pas exclusivement, du travail scolaire* » (Bevort Bréda 2006) : nous avons souligné le rapport pragmatique à l'outil internet en général qui se retrouve ici dans le contournement de la fonction propre d'un moteur de recherche⁸³. Mais nous sommes ici surtout très attentive à ce qui est entendu par « *recherches* » ou « *recherche d'information véritable* » : si la distinction est faite par les auteurs de *Médiappro*, ils n'en délivrent toutefois pas le détail des arguments.

Dans ce cadre, nous retenons également le poids important accordé aux recherches d'ordre scolaire, conclusion partagée par d'autres auteurs (Livingstone Bober 2004⁸⁴). Elles-mêmes ne sont toutefois pas caractérisées plus avant. L'objet de ces recherches, par exemple, la prescription qui les autorise ou la part d'initiative individuelle qui les motive éventuellement, les données de leur différenciation d'avec les recherches personnelles, etc. constituent autant d'aspects qui demeurent peu lisibles. Les recherches personnelles ou dites « de loisir » ne font-elles par ailleurs jamais l'objet d'une réelle « *recherche d'information* » ? Nous nous interrogeons aussi sur les stratégies déployées par les jeunes pour découvrir des sites possiblement « utiles » ou « intéressants » : *via* le bouche à oreille des amis, *via* les conseils des adultes, parents ou professeurs ? Quels usages ont-ils à ce titre des moteurs de recherche et de la possibilité de constituer, voire de partager, des « favoris » ? Cette question de « l'utilité » de la recherche comme de l'information recherchée, est centrale pour notre propos. Du point de vue des motivations individuelles qui sont celles de ces jeunes usagers de l'internet, tout un pan de leurs pratiques informationnelles demeure ainsi dans l'ombre que notre propre travail d'enquête visera donc à éclaircir. **Plus précisément, cette**

⁸² « Environ 55 % des jeunes interrogés – lycéens et étudiants – estiment que l'information est un élément important de leur vie quotidienne. (...) Alors que les lycéens sont plutôt adeptes de la télévision (44 % la choisissent en priorité pour s'informer, 30 % optant pour Internet et 15 % pour la presse écrite), les étudiants préfèrent nettement le Web : 45 % y ont recours pour s'informer, contre 25 % pour la télé, qui arrive devant la presse écrite (20 %) »

VAILLANT, Emmanuel. Dossier : sondage exclusif : comment les jeunes s'informent-ils ? *Letudiant.fr*, novembre 2010

<http://www.letudiant.fr/loisirsvie-pratique/les-jeunes-et-l-info-19603/des-pratiques-diversifiees-selon-lage-et-les-etudes-13930.html>

⁸³ Cette utilisation quotidienne et réflexe du moteur de recherche comme intermédiaire pour accéder à un site, même connu de son utilisateur, n'est d'ailleurs en rien propre aux jeunes mais constitue un raccourci emprunté par la plupart des internautes.

⁸⁴ « Of those 9- to 19 year-olds who use the Internet on a daily basis, 90% use it for school, 72% use it for e-mail, 70% use it for gaming, and 26% use it to read the news »

LIVINGSTONE, Sonia ; BOBER, Magdalena. *UK children go online : Surveying the experiences of young people and their parents*. London : London School of Economics and Political Science, 2004

entrée nous apparaît fréquente, quantifiant les usages informationnels en fonction de leur contexte d'utilisation plutôt qu'en fonction de leur intérêt pour l'utilisateur, pour la satisfaction qu'ils lui procurent ou pour les bénéfices qu'il en retire. Par exemple l'enquête menée par Fréquence écoles distingue « *recherches scolaires* » et « *recherches personnelles* » d'une part, « *recherches scolaires* », « *recherches personnelles* » et « *consultations d'actualités* » d'autre part (Kredens Fontar 2010). De même, dans les travaux issus de l'enquête menée en Grèce par Sofia Aslanidou et George Menexes, concernant 418 élèves entre 12 et 18 ans (enquête menée en 2004-2005) et visant à isoler les possibles effets des variables sociales, de genre et d'âge sur l'utilisation domestique qu'ils ont de l'internet (Aslanidou Menexes 2007⁸⁵). Retenons de leurs conclusions, pour ce qui nous occupe, que les plus jeunes élèves (12–15 ans) utilisent l'internet plus fréquemment que les plus âgés pour la recherche d'information à des fins scolaires, que l'internet est un espace privé dans le sens où la majorité préfère l'utiliser seule et de manière individuelle, que le regard et l'implication des parents semblent être largement absents de la relation jeune et internet. Surtout, cette enquête comptabilise les usages pour les travaux scolaires (« *to look information for my homework* ») et les usages pour chercher de l'information pour soi (« *to look information for my own use* »), comme elle distingue travailler, rechercher de l'information, se détendre, communiquer... Nous pourrions multiplier les emplois de cette différenciation entre familles de pratiques et entre natures de recherche d'information, personnelle ou scolaire. Rebecca Eynon, dans le rapport Becta 2009⁸⁶, isole elle aussi la recherche d'information personnelle (« *individual 'information seeking'* » ; « *The five items were: using a computer and the internet to look for information on a topic that interests you; research products you would like to buy or own; keep up with the news; look for information on careers; and buy products online* ») et la recherche d'information dédiée aux devoirs à la maison (« *Researching homework* »). **Pourtant, la recherche pour soi et la recherche pour l'école, si elles peuvent être objectivement distinguées, sont-elles toujours clairement aussi différenciées du point de vue des jeunes qui les mènent ? La recherche mise en œuvre à titre personnel ne peut-elle pas aussi devenir utile à des fins scolaires, et inversement ?** Lorsqu'un internaute recherche aujourd'hui une vidéo, par exemple, à partir d'un moteur de recherche généraliste ou sur un site dédié, il est possible de resituer sa démarche dans une multiplicité de contextes et de motivations, tels que la recherche d'un clip musical, d'un documentaire animalier, d'une conférence enregistrée, d'un événement familial filmé, d'un CV

⁸⁵ ASLANIDOU, SOFIA ; MENEXES, Georges. Youth and the Internet: Uses and practices in the home. *Journal Computers & Education*, vol.51, n°3, November 2008

⁸⁶ EYNON, Rebecca. *Harnessing Technology: The Learner and their Context Mapping young people's uses of technology in their own contexts – a nationally representative survey. A report for Becta*; University of Oxford, march 2009. British Educational Communications and Technology Agency (BECTA) : November 2009 <http://dera.ioe.ac.uk/1528/>

vidéo etc... Cette distinction est statistiquement opérante et nécessaire en un premier temps de description des pratiques internautes juvéniles. Cependant il nous apparaît essentiel de la retravailler ensuite et de manière plus amplement qualitative.

• **La « sécurité » sur l'internet et la compétence internaute**

La question de la sécurité des mineurs sur l'internet est liée à celle de l'illégalité de certains de leurs comportements. Leurs connaissances sur ces questions sont parfois floues, mais la conscience d'un règlement existe. Les campagnes d'information et de sensibilisation des parents quant aux risques de divulgation de données personnelles ou de mauvaises rencontres, les menaces de sanctions quant au téléchargement, de musique en particulier, ont ici contribué à une prise de conscience notable. Reste que dans la pratique si l'illégalité est connue, le téléchargement perdure. Autrement plus frappant est le renversement complet de tendance sur leur attitude vis à vis de la fiabilité des informations. Selon *Mediappro*, lors de la première session en 2000, « *ils n'étaient que 16% à déclarer être habituellement méfiants vis à vis des informations trouvées sur Internet (...). Ils sont aujourd'hui 68%* » (Bevort Bréda 2006). Nous apprenons ici que les jeunes reconnaissent la nécessité d'une formation pour un usage raisonné de l'internet et la mission d'ordre scolaire ou éducatif qu'elle révèle : « *La majorité d'entre eux pensent qu'il est important, voire très important, que l'école leur permette un meilleur accès à Internet (68%), leur enseigne comment trouver rapidement de bons sites (52%), comment évaluer la pertinence de l'information qu'ils y trouvent (42% pensent que c'est important, 20% que c'est très important)* » (Bevort Bréda 2006). La conclusion même du travail mené par le CLEMI affirme que l'école n'assume pas encore sa mission de formation à l'internet : mieux utiliser les medias électroniques, développer des habiletés, mieux comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre dans la production d'informations en ligne comme dans la communication à distance, acquérir des compétences critiques. C'est la capacité à reconnaître les « *sites intéressants* » et à « *évaluer la crédibilité des contenus disponibles sur la Toile* » qui est pointée (Piette et al 2007). La demande de formation en la matière augmentant avec l'âge. Au-delà du temps de connexion, nous pouvons nous interroger ici sur la place accordée, selon les résultats de ces enquêtes, au travail scolaire voire aux apprentissages à domicile. 82% des élèves utilisent effectivement l'ordinateur en dehors de l'école pour du travail scolaire selon la DUI en 2006. Pour les auteurs *d'Internet et les jeunes* et de *Mediappro* : « *Toutes les fonctions importantes pour les jeunes existent hors de l'école, comme l'essentiel de leurs apprentissages (surtout de l'auto apprentissage et de l'apprentissage entre pairs)* » (Bevort Bréda 2006). Pour Médiamétrie, la fréquence d'utilisation à la maison et sur le lieu d'études est déterminante dans l'obtention ou non du B2I par le jeune. La liaison est souvent hâtivement accomplie entre le temps passé face à l'écran, en particulier à la maison, et les compétences occasionnées. La facilité

supposée des jeunes dans leur utilisation des médias électroniques s'est construite avant tout par l'expérience personnelle et par des échanges avec leurs amis nous dit *Médiappro* (Bevort Bréda 2006). Toutefois, malgré une pratique massive et leur intérêt pour ces médias, les enquêtes établissent qu'ils se révèlent moins compétents qu'ils ne le pensent et ne le disent : ils ne maîtrisent pas vraiment les notions et les termes leur permettant de décrire et d'explicitier leurs pratiques ou de construire leur propre point de vue sur ces médias. Cette difficulté dans la verbalisation des pratiques se retrouve dans les travaux de recherche directement associés à cet éventuel transfert de compétence de l'expérience personnelle et quotidienne vers le cadre pédagogique (Fluckiger 2010⁸⁷). Plus généralement, *The Digital Information Seeker : Report of the Findings from Selected OCLC, RIN, and JISC User Behaviour Projects*⁸⁸ récente synthèse de plusieurs enquêtes anglaises et américaines conduites ces dernières années sur les comportements informationnels des usagers des bibliothèques, dont celle menée par l'UCL en 2008⁸⁹, souligne bien que l'usage même intensif de l'internet par les étudiants et chercheurs, objets d'étude de ces différentes enquêtes, n'implique en aucune façon une amélioration systématique de leur degré d'« *information literacy* ». Mais plus avant, poser la question de l'usage responsable de l'internet, c'est supposer la responsabilité possible du jeune internaute et reconnaître que l'usage de l'internet en ces conditions peut lui être bénéfique. Dès lors, il ne suffit pas de dire ce qu'il ne faut pas faire pour avoir une attitude responsable, mais prendre en considération les pratiques réelles des personnes, reflet possible de leurs capacités (Hargittai Hinnant 2008⁹⁰).

• Pratiques informationnelles : les apports limités de ces enquêtes

Malgré la large place qu'elles occupent donc au sein des pratiques internautes globales des jeunes concernés par toutes ces enquêtes, les pratiques informationnelles demeurent à notre sens plutôt méconnues en tant que telles. La description qui y est effectuée de ces pratiques reste encore très vague, liée au recours, caractérisé comme massif, à des outils : Piette et al 2007, par exemple,

⁸⁷ FLUCKIGER, Cédric, BRUILLARD, Eric. « TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires ». In CHAPRON, Françoise ; DELAMOTTE, Eric (dir.). *L'Education à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010 (Papiers) <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/31/28/PDF/2008-10 - Fluckiger-27-CICI2.pdf>

⁸⁸ CONNAWAY, Lynn Silipigni, DICKEY, Timothy J. *The Digital Information Seeker :Report of the Findings from Selected OCLC, RIN, and JISC User Behaviour Projects* [En ligne]. [s.l.] : OCLC Research, JISC, 2010 <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/reports/2010/digitalinformationseekerreport.pdf>

⁸⁹ UNIVERSITY COLLEGE LONDON(UCL) CIBER group. *Information behaviour of the researcher of the future*. London: University College, CIBER Briefing paper. Janvier 2008 http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf

⁹⁰ "We focus on differences in general digital literacy, arguing that the way in which people utilize the Internet is at least in part driven by their online skills"

HARGITTAI, Eszter ; HINNANT, Amanda. Digital Inequality : Differences in Young Adults'Use of the Internet. *Communication Research*, vol.35, n°5, October 2008

parlent à ce propos de « *Googlisisation d'Internet* », de « *Wikipédiatisation du Web* ». Le *Web* constitue donc pour les ados une source privilégiée d'information, le tandem *Google/Wikipédia* remportant les suffrages. L'activité informationnelle au quotidien demeure cependant à nos yeux présentée par les enquêtes comme allant de soi. Nous notons en effet qu'elles en restent au niveau des outils et ressources sollicités sans aller plus loin dans le détail des utilisations individuelles qui en sont faites. La description de l'usage de ces ressources s'y fait en termes de sûreté des informations, de crédit accordé plus qu'en termes de besoins informationnels comblés : « *Si beaucoup s'en remettent spontanément à Wikipédia lorsqu'ils entreprennent une recherche sur le Web, c'est parce qu'ils estiment que ce site constitue une source d'information sûre et fiable. (...) Concernant la fiabilité des informations qu'on trouve sur Internet, une majorité des participants à la présente enquête (60%) déclarent douter de la fiabilité de ce qui circule sur Internet, et seulement 37% estiment qu'ils peuvent totalement faire confiance à ses contenus. Cette donnée ne varie pas avec l'âge, contrairement à ce qu'on aurait pu s'y attendre, mais plutôt avec le sexe : les filles sont plus méfiantes (63 % contre 56% du côté des garçons). Enfin, ceux qui accèdent régulièrement au Web sont plus enclins à faire confiance à ce qu'ils y trouvent. À la lumière des discussions que nous avons eues avec les élèves, il appert cependant que le tandem Google, Wikipédia ne soulève aucune méfiance et est au contraire investi d'une confiance illimitée* » (Piette et al. 2007). L'indice de popularité est ici, entre autres, facteur de confiance. N'apparaissent néanmoins pas là les motivations et contenus individuels, au principe des activités d'information menées par ces adolescents. En outre, la question de la sécurité (sécurité des données personnelles voire des individus) constituent une des intentions premières de toutes ces enquêtes. C'est sur cette notion de « sécurité » que se base alors la définition de la « compétence internaute ». Ne sont pas établies la question de l'« efficacité » des recherches menées ou de la « satisfaction » du point de vue des jeunes concernés...

La question du contexte est également au cœur des enquêtes du corpus, dont les résultats dissocient très clairement usages domestiques et usages scolaires de l'internet. L'expérimentation, l'incertitude et la communication entre pairs étant plutôt du côté des motivations informelles, contre le contrôle voire l'interdit, et une recherche documentaire fortement encadrée, à l'école. Cette coupure très forte entre l'internet de la maison et l'internet de l'école est encore très flagrante dans l'étude de Fréquence écoles que nous venons d'évoquer. De plus, dans les études que nous avons retenues pour notre analyse, les activités de recherche sont décrites comme fortement liées aux usages scolaires. Mais nous n'y entendons pratiquement pas parler des pratiques informationnelles possiblement considérées comme personnelles par les jeunes interrogés, tandis qu'est souligné l'usage important de l'internet pour des travaux scolaires réalisés à la maison. La porosité des contextes s'avère donc concrètement surtout possible de l'école vers

la maison, *via* les travaux de recherche autonomes sollicités par les enseignants par exemple. Mais plusieurs questions d'importance restent à poser afin de percevoir et de caractériser les recherches d'information concrètement menées par ces jeunes avec l'internet.

Les comportements informationnels des jeunes face à l'internet ne sont quant à eux que très rapidement abordés par les enquêtes de notre corpus. S'ils peuvent être décrits par ailleurs suivant quelques grandes tendances, ces grandes lignes ne sauraient cependant spécifier le comportement des seuls adolescents ni décrire d'ailleurs la diversité des comportements individuels. La question d'un rapport proprement générationnel à l'internet comme *moyen d'information* reste totalement ouverte. De même, les comportements de recherche se définissent par leur diversité : un seul profil ne saurait les résumer (UCL 2008⁹¹). Des recherches anglo saxonnes, et principalement américaines, sur les comportements informationnels des enfants et des jeunes de grandes lignes émergent (Boubée 2007⁹²), que les conclusions de l'enquête UCL retracent. Ainsi, nous dit-elle, la compétence d'information (*Information Literacy*) des jeunes ne s'est pas améliorée avec l'élargissement technologique de l'accès. Leur apparente facilité à user des ordinateurs éclipsé de profondes difficultés telles que l'évaluation de l'information en termes de pertinence, d'exactitude ou d'autorité. Elle dépeint la maigre connaissance que les jeunes ont de leurs besoins d'information et leur embarras à développer des stratégies efficaces de recherche, à interroger les outils de manière réfléchie et anticipatrice, à choisir parmi les résultats obtenus. Ils lisent très vite les résultats de leurs recherches et cliquent massivement sur les hyperliens, font un très faible emploi des possibilités de recherche avancée, supposant que l'outil « comprend » leurs demandes. Malgré ces obstacles, ils se satisfont grandement de l'interrogation des moteurs de recherche pour leurs études. Si tous ces points quant à l'utilisation actuelle de l'internet documentaire par les jeunes recoupent les conclusions qui ont pu déjà être émises à l'apparition des cédéroms et des premières ressources en ligne, l'omniprésence des moteurs de recherche dans les pratiques actuelles met en perspective les enjeux de ces conclusions. Si cette enquête nous apporte de précieux éléments en matière de comportements de recherche, elle met en perspective la position des enquêtes de notre corpus en ce qu'elle questionne directement la spécificité de la relation jeunes et internet en matière de recherche d'information. L'une des principales positions défendue par ce travail, rejoignant les réflexions de notre premier chapitre, est que tout le monde, et pas seulement les jeunes, est concerné par les bouleversements informationnels en cours et les

⁹¹ UNIVERSITY COLLEGE LONDON (UCL) CIBER group. *Information behaviour of the researcher of the future*. London: University College, CIBER Briefing paper. Janvier 2008

http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf

⁹² Pour tous les éléments de description de la démarche de recherche des internautes en général et des jeunes en particulier, nous renvoyons à la revue de littérature effectuée par Boubée 2007 et Boubée Tricot 2010.

développements horizontaux de la production des informations. Le défi qui s'impose, entre autres aux bibliothèques, n'est alors pas uniquement technologique. Il faut comprendre comment les gens naviguent, cherchent et exploitent les contenus dans les espaces numériques. L'enquête anglaise signale à ce titre la grande part de temps passé à simplement se repérer, se diriger, presque autant qu'à lire ou consulter ce qui a été trouvé. Dans ce contexte, une grande confiance est accordée aux « marques » reconnues type *Google*, *Amazon*,... Le développement des connections et des contenus tend en fin de compte à gommer les contrastes de générations en matière de comportements internautes⁹³. Cette perspective, salubre, nous permet de nous dégager de la seule entrée « adolescence » et de réinvestir la problématique « recherche d'information et construction de connaissances ». Ces éléments réunis, se pose la question de la « compétence internaute » du point de vue de ces jeunes eux-mêmes, indépendamment de la confiance qu'ils peuvent affirmer avoir en eux lors des recherches. Ainsi avons-nous pu entrevoir, au vu des plus récents apports de la sociologie de l'enfance et de la jeunesse, le rôle du processus de construction de soi par individualisation dans l'élaboration des pratiques culturelles (Octobre 2010⁹⁴, Octobre et al. 2010⁹⁵). Dès lors qu'elles constituent un des usages principaux de l'internet par les jeunes et dès lors que ces usages s'inscrivent majoritairement dans la sphère domestique et dans la pratique individuelle, nous posons la place spécifique des pratiques d'information dans ce processus.

⁹³ « *In a real sense, we are all Google generation now: the demographics of internet and media consumption are rapidly eroding this presumed generational difference. The evidence indicates that more people across all age groups are using the Internet and Web 2.0 technologies widely and for a variety of purposes. The young (not just the Google generation but also Generation Y, the next one up) may have been the earliest adopters but now older users are fast catching up ... the so-called Silver Surfers. In many ways the Google generation label is increasingly unhelpful: recent research finds that it is not even accurate within the cohort of young people that it seeks to stereotype* ». (CIBER 2008)

⁹⁴ OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance & culture : transmission, appropriation et représentation*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, 2010 (Questions de culture)

⁹⁵ OCTOBRE, Sylvie ; DETREZ, Christine ; MERCKLE, Pierre ; BERTHOMIER, Nathalie. *L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, La Documentation française, 2010 (Questions de culture)

Chapitre 6. Investiguer les pratiques d'information : une enquête de terrain

Le thème de la relation des jeunes à l'internet a été très largement abordé depuis le début des années 2000, autant par la recherche que par la presse ou par les instituts de sondage... Celui de leurs pratiques internautes informationnelles reste par contre minoritairement étudié et pourtant, à nos yeux, fécond. A travers la lecture analytique qui vient d'en être faite, nous insistons ici sur le rôle du groupe d'enquêtes retenues dans la détermination de notre objet d'étude, tant pour les données qu'elles apportent que pour l'image qu'elles donnent de ces pratiques d'information des jeunes avec l'internet. Le détour que nous venons d'effectuer par la lecture de ce corpus s'insère donc dans, et détermine en partie, la méthodologie que nous souhaitons mettre en œuvre. Sans aller jusqu'à prétendre utiliser les outils de ce qui s'apparenterait à de l'analyse secondaire, nous avons souhaité tout au moins effectuer une forme de « *revisite* » des grandes enquêtes, dans une visée non plus de cumulativité méthodologique mais dans l'objectif de discuter les interprétations produites et de mieux comprendre ce qui se joue dans le processus de recherche » (Duchesne 2007¹). Ainsi, si nos deuxième et troisième chapitres ont tenté de définir de manière précise l'objet « pratiques informationnelles », et plus particulièrement « pratiques informationnelles informelles des adolescents sur internet », ce sixième chapitre vise à énoncer les modalités de notre investigation à l'égard de cet objet d'étude. Les enquêtes que nous avons étudiées décrivent de manière très globale la relation des jeunes à l'internet, plus vraisemblablement comme exclusive qu'à proprement parler spécifique au regard des autres populations, focalisée sur quelques ressources et outils phares, quotidienne, pragmatique, domestique... il ne nous a cependant pas été vraiment possible d'élucider la relation à l'internet comme *moyen d'information* ni d'entrevoir l'éventuelle hétérogénéité des appropriations individuelles. Or ce n'est pas tant parce que ces pratiques informationnelles sont méconnues qu'elles nous importent que pour le rapport, distinctif, au savoir qu'elles engagent. Le rapport à la technique n'étant jamais purement instrumental (Chambat 1994², Gallezot et al 2008³), décrire et

¹ « Plus précisément avant de démarrer un nouveau projet, on pourrait s'inspirer d'enquêtes ayant déjà porté sur un sujet proche et les utiliser comme des sortes de « pilotes » permettant d'identifier les façons les plus fécondes d'aborder le sujet (...) ».

DUCHESNE, Sophie. Développement de l'analyse secondaire et des méthodes d'analyse qualitative : une chance à saisir ? In BRUGIDOU, Matthieu ; DARGENTRAS, Magdalini ; LE ROUX, Dominique ; SALOMON Annie-Claude. *Analyse secondaire en recherche qualitative : enjeux pour les sciences humaines et sociales*. Paris : Lavoisier, 2007

² CHAMBAT, Pierre. Usage des TIC: évolution des problématiques. *Technologies de l'Information et société*, vol.6, n°3, 1994

³ « ce qui est à l'œuvre ici, ce sont les représentations mentales des individus dont l'analyse mettrait en perspective les variances des schèmes cognitifs et ainsi peut être éclairerait les éléments générateurs des pratiques informationnelles » (GALLEZOT, Gabriel ; ROLAND, Michel ; ARASZKIEWIEZ, Jacques. *La Recherche floue*. In BROUDOUX, Evelyne ; CHARTRON, Ghislaine.

comprendre les pratiques c'est aussi toucher aux représentations. Les études portant sur les pratiques d'information en général, des adultes, des étudiants.... consignent principalement ce qui s'observe et ce qui se fait. Nous nous intéresserons surtout à ce qui se dit, et à ce qui se dit de ce qui se fait. Par exemple, on peut vouloir s'informer en interrogeant *Google*, mais ce qui motive le choix de l'outil et cette action envers le moteur de recherche, cela peut être dit. Afin d'approcher donc l'individualité de ces pratiques et les motivations qui les autorisent, une bonne part de nos objectifs sera consacrée à l'analyse des représentations que les personnes interrogées se font de l'objet internet comme moyen d'information et de l'activité informationnelle qu'il leur semble possible d'y mener du point de vue de leurs propres pratiques. Dans un premier temps, nous expliciterons donc le protocole principalement qualitatif que nous avons mis en place et qui vise à décrire la réalité des pratiques d'information des jeunes qui constituent notre échantillon. Dans ce cadre, si une partie de notre travail consistera en une certaine forme de quantification des pratiques, cela visera à situer l'activité informationnelle en propre aux côtés des autres familles d'usages juvéniles de l'internet plus largement décrites par la recherche.

La description des pratiques internautes par les enquêtes se rapporte à l'ordinaire en même temps qu'elles soulignent l'étanchéité apparente des contextes. Elles ont au demeurant du mal à dépasser le constat d'écart entre l'école et la maison, ou tout au moins ce constat d'écart demande-t'il, selon nous, à être questionné si l'on ne souhaite pas en rester à une non caractérisation du type « c'est différent ». D'autant plus que nous avons également insisté sur la porosité entre les contextes, scolaire et domestique, professionnel et privé, amical et familial... qu'amplifient les technologies de l'information et de la communication telles que nous les connaissons aujourd'hui. Nous viserons donc à caractériser ces pratiques informationnelles, à entrevoir les motivations individuelles qui les nourrissent et à reposer la question de l'écart entre l'école et la maison par rapport à elles. Afin donc d'approcher au mieux ces pratiques informationnelles, dans les discours, les gestes et les représentations qu'elles suscitent, nous établirons dans un deuxième point les raisons qui nous ont portées à mener notre enquête sous la forme d'entretiens semi directifs. Dans un mouvement de balancier qui nous fait aller et venir de la généralité à l'individualité des pratiques informationnelles ordinaires avec l'internet, nous envisagerons en dernier lieu, les différentes lectures possibles du matériau collecté.

6.1. Objectifs de recherche

Nous avons choisi d'orienter notre étude sur les pratiques dites « informelles » des jeunes sur l'internet et de centrer notre regard sur le versant *informationnel* de ces pratiques. Cet axe très précis nous oblige à mettre de côté les autres familles d'usages internautes juvéniles. Cette sélection ne saurait faire oublier la réalité globale et enchevêtrée des pratiques de communication, d'information ou de jeux... Cependant, et nous avons brossé le paysage général des pratiques internautes adolescentes, nous ne perdons pas de vue le fait que les pratiques ludiques et communicationnelles se distinguent des pratiques informationnelles aux modalités et motifs spécifiques. Nous ne prétendons donc pas décrire les usages ordinaires de l'internet par les jeunes dans leur totalité. S'il nous apparaît nécessaire de connaître en quoi consiste leurs pratiques générales, nous faisons le choix de nous appuyer sur des données de seconde main : à savoir les enquêtes du corpus constitué et les résultats de travaux de recherches connexes. Ce matériau nous renseigne sur la spécificité des pratiques internautes juvéniles largement occupées par les pratiques de communication. Or, à travers la lecture des enquêtes du corpus comme des travaux de recherche approchant le sujet, nous ne sommes pas parvenue à isoler spécifiquement la relation des jeunes internautes à l'information, non plus qu'à cerner le rôle de l'internet dans leur rapport au savoir. Dans le corpus, la recherche d'information demeure assimilée au sein des pratiques globales et des applications typiquement consommées par les jeunes, diluée dans l'attribution d'une culture numérique adolescente. La perspective du travail mené par l'INJEP apparaît plus fine, mais focalisée sur le rapport à l'information dans le cadre somme toute restreint de l'orientation scolaire et professionnelle. L'objectif principal de notre investigation visera donc à évaluer **la part et la nature des pratiques informationnelles** dans les pratiques quotidiennes de l'internet de notre échantillon. Tout en dépassant les contextes très tranchés de l'école et de la maison, l'objet premier de notre travail convoitera donc précisément la connaissance des pratiques d'information, réelles, ordinaires, des adolescents (14 -18 ans) avec l'internet. Retracer les pratiques d'information quotidiennes des jeunes sur l'internet revient donc, en premier lieu, à apprécier la place qu'elles occupent à côté des autres pratiques internautes. Comprendre les pratiques d'information quotidiennes des jeunes sur l'internet passe également par l'identification de la nature de ces préoccupations informationnelles. C'est-à-dire, quel(s) type(s) d'information recherchent-ils précisément lorsqu'ils interrogent un moteur de recherche sur le *Web* ? Avec quelle motivation et dans quel but le consultent-ils ? Pour satisfaire à quel besoin d'information ? Afin d'approcher cette réalité, collective et individuelle, des pratiques d'information nous tenterons également de replacer ces pratiques dans les représentations que peuvent avoir ces jeunes de l'activité informationnelle en elle-même.

Dans un second temps, et nous distinguons ici ces deux moments uniquement afin de les rendre intelligibles car ils sont étroitement indissociables l'un de l'autre dans la réflexion, il nous faut revenir sur ce **constat d'écart entre l'école et la maison** présenté comme constitutif des pratiques juvéniles internautes par les enquêtes analysées sans que les pratiques d'information n'aient été en tant que telles abordées. Cette question d'un écart de fait, les usages se développant plus amplement au domicile des jeunes qu'à l'école, impliquant un écart de nature entre recherches formelles et recherches informelles, est à reposer pour ce qui concerne leurs pratiques informationnelles. C'est par ce point, préalable à la description des pratiques d'information en tant que telles, que nous commencerons.

6.1.1. Décrire les pratiques

- **Caractériser l'écart entre pratiques personnelles et pratiques scolaires d'information**

Ce sont les pratiques, ludiques et communicationnelles, fortement ancrées dans le quotidien des adolescents, qui nourrissent donc activement le constat d'écart qui peut être fait entre pratiques scolaires et pratiques domestiques de l'internet et qui est fortement établi par les enquêtes que nous avons choisies de retenir. Car malgré leurs divergences de nature et de méthode, ce bilan est celui le plus massivement et prioritairement partagé par toutes ces enquêtes, qui met à jour non seulement la généralisation de la pratique de l'internet par les jeunes mais surtout le fait que cette massification des usages s'effectue à la maison. Citons à ce propos les auteurs de *Médiappro* qui résument parfaitement cet état de fait : « *Dans tous les pays, Québec inclus, ce fossé s'impose en termes de fréquence d'utilisation, d'accès, de régulation, d'apprentissage et de développement d'aptitudes, et de type d'activités. Les données montrent que c'est un gouffre qui s'ouvre, tendance confirmée depuis 2000* » (Bevort Bréda 2006). L'utilisation de l'internet *via* le cybercafé ou assimilé restant par ailleurs très marginale pour cette classe d'âge, la majorité des connexions se font à la maison : selon l'IFOP les usages à la maison sont de 83% contre 8% au collège ou au lycée (IFOP 2005). Il faut y reconnaître en partie le déploiement des équipements dans les foyers, en particulier ceux incluant un enfant scolarisé. Les enquêtes analysées, mais également celles plus récentes, observent cet écart et de manière unanime, y incluant l'utilisation de l'internet à des fins informationnelles. Le point de départ qu'il nous est possible de retenir et d'investiguer est que les pratiques informationnelles avec l'internet ne sont pas les mêmes à l'école et à la maison. Et il est effectivement possible de penser que les pratiques d'information sont différentes à la maison et à l'école, surtout dans le cas d'une session de recherche encadrée par un enseignant et menée sur le temps de cours. Les sujets de recherche y sont imposés par les professeurs, nous y reviendrons, et cette prescription impose le plus souvent une production finale comme issue de la recherche d'information. Elles sont aussi

potentiellement différentes dans la démarche navigationnelle mise en œuvre, des schèmes distincts ayant pu être consignés (Fluckiger 2010⁴). De fait, avons-nous souligné la volonté pédagogique et éducative de privilégier les « bonnes pratiques » contre les « usages spontanés », la tendance à jauger des « usages novices » à l'aune des « usages experts » et des pratiques sociales de référence.

Les pratiques d'information à l'école, lisibles dans un contexte formel d'énonciation de procédures de recherches à suivre, de règles à respecter et d'éléments de connaissance disciplinaires à collecter, ont pu déjà être appréhendées par les recherches en sciences de l'éducation par exemple. Les enquêtes retenues ne sont pas pour leur part spécifiquement destinées à cerner ces usages scolaires de l'internet et ne déclinent donc pas dans les détails les réalités diverses qu'ils recourent. Par approche comparative, l'internet à l'école y est en tout cas caractérisé comme marqué par l'interdiction, en particulier des pratiques de communication et de téléchargement, et par un encadrement très fort. Les usages scolaires de l'internet y sont en outre décrits comme réservés à la « *recherche documentaire* » (Bevort Bréda 2006), le plus souvent effectivement subordonnés à des demandes émanant des professeurs. L'internet est intégré dans les pratiques existantes, l'utilisation d'applications spécifiques à l'outil (*wikis, blogs...*) restant pour l'instant plutôt rare et le fait de certaines disciplines d'enseignement (la technologie au collège par exemple). Dans un contexte d'équipement massif, et cela grâce aux impulsions institutionnelles ainsi qu'aux efforts des collectivités territoriales en charge des établissements scolaires, pourtant, « *Sans aller jusqu'à affirmer que l'utilisation d'Internet à l'école a régressé, elle ne semble pas s'être développée comme d'aucuns l'avaient prévu. Les jeunes font état d'une utilisation assez limitée d'Internet à leur école et ils établissent qu'elle se différencie surtout radicalement de la pratique qu'ils en font à la maison* » (Piette et al 2007). S'arrêter un moment sur les pratiques scolaires de l'internet, c'est encore une fois en revenir au fossé entre l'école et la maison... Toutes les enquêtes du corpus introduisent ainsi la présentation de leurs résultats en soulignant l'écart brutal et grandissant entre usages scolaires et usages domestiques de l'internet. Car elles reflètent le point de vue *des jeunes*, cela ne signifie pas forcément que l'internet est absent de l'école. Les enquêtes du corpus mettent en outre franchement l'accent sur l'absence, voire le rejet par l'école, des pratiques communicationnelles et ludiques des jeunes *via* l'internet. La question de l'écart école/maison peut se comprendre ici dans les termes tranchés d'un constat concret. Cependant, et nous insistons sur ce point, notre but n'est pas l'observation de la recherche scolaire encadrée. Nous concentrons nos efforts sur

⁴ FLUCKIGER, Cédric. Les schèmes de navigation sur Internet : la constitution de savoir-faire techniques locaux par les collégiens. In LELONG, Benoît ; VERITE, Catherine (dir.) *Communication et Sphère Privée*. Paris : L'Harmattan, 2010 (Dossiers Sciences Humaines et Sociales - Séminaires RESEO)

l'activité informationnelle menée en dehors de la classe, **sur le temps libre à l'école et en dehors de l'école**, qui elle-même n'est pas déclenchée par les seuls envies ou besoins d'information du jeune, n'est pas exempte de préoccupations scolaires puisque les devoirs à la maison comprennent une bonne part de recherche d'information sur l'internet. La question de ce hiatus école/maison reste donc à nos yeux entièrement posée quant aux pratiques d'information, colorées par les demandes scolaires et rapportées à l'institutionnalité des parcours de formation et de certification récemment redessinés. N'oublions pas non plus que l'enchevêtrement des usages internautes se joue aussi à l'intérieur d'une même famille d'usage et que lorsque l'on recherche de l'information au moyen d'un moteur de recherche, on peut rechercher tout simplement plusieurs choses en même temps et pour diverses raisons. **Cet écart se déplace donc ici, et ce point est d'importance, des contextes physiques et cognitifs vers la symbolique de l'informel et vers le point de vue des jeunes usagers eux-mêmes, entre recherches pour l'école et recherches pour soi.**

Le point essentiel que partagent toutes ces enquêtes est l'écart, nous l'avons dit, qualifié de manifeste et grandissant, entre les usages de l'internet à domicile et à l'école. Ce constat unanimement partagé se dégage des enquêtes collectées mais n'en constitue pas l'objet, plutôt une résultante. Il nous appartient de nous en emparer comme objet d'étude à part entière et de le penser eu égard aux pratiques d'information. Car c'est ainsi une chose de percevoir que les activités de *Chat* ou de *blog*, que les jeux vidéos, sont bannis des préoccupations scolaires tout en occupant une ample partie du temps de loisir des jeunes. Il en est une autre de se demander si la recherche d'information, au sens large du terme, deuxième grande activité des jeunes sur l'internet selon les enquêtes, présente à la fois dans les attentes scolaires et dans les pratiques pédagogiques, est elle-même concernée par ce hiatus. Les outils utilisés, et les moteurs de recherche en premier lieu, sont en effet les mêmes dans les pratiques internautes des jeunes et des adultes, y compris bien sûr leurs enseignants, dans leurs pratiques personnelles et professionnelles eu égard à la diffusion des usages internautes dans la société. Au-delà des outils manipulés, nous pouvons nous demander avec Christine Dioni, auteur d'un rapport sur le sujet, si « : « (...) *un rapprochement culturel s'opère entre culture numérique et culture scolaire [c'est] souvent par le biais de pratiques devenues familières et communes aux deux groupes d'acteurs, professeurs et élèves, comme par exemple échanger par courriel ou rechercher de l'information sur le web* » (Dioni 2008). Toutes les enquêtes du corpus signalent donc le fossé qui sépare l'école et la maison en matière d'internet. C'est ce constat qui est retenu, sous forme de slogan, comme l'une des conclusions les plus percutantes de ces investigations. Cependant, cet écart, au-delà du constat, n'est pas caractérisé, détaillé. Ses pratiques d'information ont intrinsèquement à voir avec le rapport au savoir entretenu par l'individu, et c'est là où se

rejoignent l'école et la maison, depuis l'apparition de l'internet grand public comme avant la domestication des technologies de l'information et de la communication. Ce qui nous importe c'est la prise en compte de la personne dans sa totalité, non pas seulement comme « élève » ni comme uniquement « adolescent » : « *Mais, si la scansion scolaire paraît logique – puisque passage au collège rime avec modification des horaires scolaires, obtention d'une autonomie plus grande, passage à la responsabilisation en matière de devoirs, pluralité des enseignants qui matérialise celle des enseignements, mobilité en matière de salle de classe, ect. -, utilisée seule, elle risque de réifier les phénomènes à observer et de masquer les zones de passage d'une logique scolaire à une logique identitaire* » note ainsi Sylvie Octobre (Octobre 2010⁵). Ainsi, nous ne souhaitons pas prendre pour acquis cet écart ni réconcilier habitudes informationnelles domestiques et attentes scolaires, mais comprendre quels besoins d'information, y compris scolaires, motivent une session de recherche sur l'internet.

• Pratiques informationnelles et recherche d'information

Les pratiques informationnelles ne sont pas très clairement perceptibles en tant que telles dans les enquêtes que nous avons choisi de regrouper et d'analyser. L'activité de recherche d'information y est envisagée, principalement comme action d'interrogation d'un moteur de recherche sur l'internet et à ce titre inscrite au rang des utilisations les plus fréquemment citées du *Web*. L'enquête *Médiappro* est la seule à caractériser, dans sa forme scolaire, l'activité informationnelle et à la ranger donc sous l'appellation de « *recherche documentaire* ». Notre deuxième chapitre nous a donné déjà l'occasion de préciser la distinction qu'il convient de faire entre pratiques documentaires et pratiques informationnelles, la pratique documentaire pouvant être considérée comme une des formes possibles de l'activité informationnelle : « *Dans ce contexte, toujours présent aujourd'hui, mais sous un aspect moins monolithique, l'efficacité d'une recherche documentaire reposait alors principalement, pour l'utilisateur, sur une compréhension des techniques professionnelles employées, et sur un certain niveau d'appropriation de ces outils de médiation, conçus par des experts de l'information-documentation* » (Morizio 2002⁶). De par la généralisation des outils d'information et de communication et de par le fonctionnement qui leur est propre, l'activité de recherche d'information est aujourd'hui le fait de tout un chacun et n'est plus conditionnée, comme l'était, schématiquement, la recherche documentaire, par la confrontation d'un individu motivé à l'organisation bibliothéconomique d'un système de classification des documents et des connaissances. Les définitions professionnelles de l'activité de recherche d'information montrent par leurs hésitations les

⁵ OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance et culture : Transmission, appropriation et représentation*. Paris : La Documentation française, 2010 (Questions de culture)

⁶ MORIZIO, Claude. *La recherche d'information*. Paris : ADBS, Nathan, 2002 (128 information documentation)

évolutions encore en cours de cette activité au vu de la mutation des supports auxquelles elle s'attache. La « *recherche d'information* », en tant que démarche intellectuelle précise, peut s'élucider comme « *action, méthodes et procédures ayant pour objet d'extraire d'un ensemble de documents les informations voulues* » (AFNOR 1979), « *de retrouver dans des fonds documentaires les références des documents pertinents* » (AFNOR 1987⁷). Synthétisant cette indécision terminologique, *Le Vocabulaire de la documentation* (ADBS 2004⁸) différencie la « *recherche d'information* », comme confrontation aux systèmes organisés d'information tels que les bases de données, de la « *recherche de l'information* », comme lecture et sélection de l'information pertinente dans un document choisi. L'activité de recherche d'information s'inscrit aujourd'hui fortement dans cette double médiation en grande partie technologique. D'un point de vue scientifique, l'activité de recherche d'information est ainsi objet de nombreuses modélisations, provenant en particulier des chercheurs anglo saxons du champ de *l'Information science*. Nous savons que ces modèles ont été développés en réaction aux approches technocentrées afin d'approcher la démarche comportementale et cognitive mise en oeuvre par les utilisateurs en situation de recherche d'information et d'améliorer en retour les capacités de réponse des systèmes. Dans le prolongement de ces courants de recherche, des auteurs s'intéressent d'ailleurs de plus en plus au contexte social, culturel ou professionnel, dans lequel évolue cet individu et l'incluent dans l'analyse de ses pratiques informationnelles (Ihadjadène Chaudiron 2009⁹). L'arrivée des systèmes hypertextuels et interconnectés, si elle a bouleversé les schémas, a relancé les tentatives de modélisation du comportement cognitif et manipulateur de l'individu chercheur d'information. Les nombreux¹⁰ travaux sur les comportements de recherche ont ainsi visé en premier lieu à définir les démarches des individus chercheurs d'information afin d'améliorer le fonctionnement des systèmes et d'aider les utilisateurs de ces systèmes à les utiliser de manière efficiente. La modélisation de l'activité de recherche d'information entend ainsi permettre la planification d'une démarche de l'ordre du processus cognitif, motivée par la satisfaction individuelle d'un besoin d'information, de l'ordre du désir de connaître, *via* le recours à un support informationnel quel qu'il soit. Depuis le modèle comprenant cinq étapes proposé

⁷ Association française de normalisation .*Vocabulaire de la documentation*. Paris : AFNOR, 1987. (Les dossiers de la normalisation)

⁸ BOULOGNE, Arlette (dir). *Vocabulaire de la documentation*. Paris : ADBS Éditions, 2004

⁹ IHADJADENE, Madjid ; CHAUDIRON, Stéphane. Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? In *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents*, Colloque international Université Stendhal, laboratoire GRESEC, 10 et 11 décembre 2009

¹⁰ « Plus de 10 000, telle est l'estimation du nombre d'études consacrées aux différents aspects de l'activité de d'information (*information needs, information uses, information seeking*) dans les publications anglo saxones de diverses disciplines (Case 2002). »

BOUBEE, Nicole ; TRICOT, André ; COUZINET, Viviane. L'invention de savoirs documentaires : les activités de recherche d'information d'utilisateurs dits « novices ». Colloque international, *Enjeux et usages sociaux des TIC : aspects sociaux et culturels*, Université de Bordeaux 3, 22-24 septembre. Presses universitaires de Bordeaux, Tome 1, 2005

par John Guthrie (1988¹¹), basé sur la localisation et l'extraction de l'information, plusieurs modèles de recherche d'information se succèdent, qui tentent chacun de rendre compte de la nature non linéaire du processus. C'est dans ce cadre que se positionne le modèle exploratoire de Marcia Bates qui tend à rendre compte du chemin, plus ou moins empreint de hasard, emprunté par la personne au fur et à mesure de la collecte d'information et de l'exploration des sources disponibles. Ainsi elle propose le modèle dit *berrypicking* visant à décrire le processus de recherche d'information à partir du rôle de l'interactivité entre l'utilisateur et le dispositif d'accès à l'information dans la précision continuée de son besoin d'information (Bates 1989¹²). Citons là aussi le modèle ISP (*Information Search Process*) en six étapes de Carol Collier Kulthau, qui intègre les sentiments en jeu dans la recherche d'information et les motivations affectives, incertitude et anxiété, qui l'influencent (Kulthau 1993¹³). Jean-François Rouet et André Tricot élaborent également, sur la base d'une vision cyclique de la recherche d'information, le modèle EST (Evaluation Sélection Traitement, 1998¹⁴), qui met à jour la coexistence de deux strates cognitives : un processus de base, automatique, et l'optimisation méta cognitive, qui visent à élaborer de par la trajectoire de la recherche, la représentation mentale du but. Tous ces modèles s'ajustent à un environnement documentaire et informationnel mouvant, en particulier aux évolutions des systèmes hypertextuels tels que l'internet nous y habitue. Du fait même de la revendication d'une modélisation possible, ils postulent que l'information existe et que l'individu qui la cherche en est l'acteur. Du point de vue des sciences cognitives, l'activité de recherche d'information apparaît donc comme complexe et peut être comprise comme « *l'activité d'un individu qui vise à localiser et traiter une ou plusieurs informations au sein d'un environnement documentaire complexe, dans le but de répondre à une question ou de résoudre un problème* » (Dinet Rouet 2002¹⁵). Elle autorise alors la prise de décisions plus ou moins stratégiques (travail scolaire, vote, opérations de bourses, gestion de risques). L'activité de recherche d'information s'inscrit ici dans une perspective opératoire ou décisionnelle, parfois très forte. La recherche d'information est en ce sens à rapprocher de la définition téléologique qui en est faite dans le cadre de l'intelligence économique « *entendue comme*

¹¹ GUTHRIE, John T. Locating information in documents : examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly*, vol 23, 1988

¹² BATES, Marcia. The Design of Browsing and Berrypicking Techniques for the Online Search Interface. *Online Review*, vol.13, 1989 <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/bates/berrypicking.html>

¹³ KULTHAU, Carol Collier. *Seeking Meaning : a Process Approach to Library and Information Services*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corp., 1993 (Information management, policy and services)

¹⁴ ROUET, Jean-François ; TRICOT, André. Chercher de l'information dans un hypertexte. In TRICOT, André ; ROUET, Jean-François. *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès, 1998 (Hypertextes et hypermédias)

¹⁵ DINET, Jérôme ; ROUET, Jean-François. La Recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise. In PAGANELLI, Claude. *Interaction homme-machine et recherche d'information*. Paris : Hermès, 2002

l'ensemble des actions coordonnées de recherche, de traitement et de distribution de l'information utile aux acteurs économiques » (Martre et al 1994¹⁶). C'est à ce titre que les questionnements concernant le besoin d'information ont pris une place grandissante dans les travaux de modélisation (Simonnot 2006¹⁷). Et c'est en postulant cette volonté individuelle qui vise à s'informer de telle ou telle manière et avec telle ou telle perspective que la modélisation d'une telle activité est elle-même envisageable : « *La référence aux systèmes ouverts et l'utilisation du concept de projet amènent de nouvelles attitudes épistémologiques : il ne s'agit plus tant de saisir l'objet dans son invariance que de le situer dans son évolution finalisée, à travers le ou les projets qu'il se donne. Il ne s'agit plus d'analyser un système mais de mieux le concevoir. Car la nouvelle épistémologie commande l'élaboration de modèles qui nous permettent de prévoir : c'est-à-dire de définir des projets qui puissent être incarnés par des modèles possibles : l'objet étudié est présumé doté de projet, que ce soit l'objet physique, ou l'objet vivant, l'objet humain, ou encore l'objet social* » (Boutinet 2005¹⁸). Il est ainsi question de mettre à nu le déroulement idéal des différentes opérations qui composent l'activité et donc de décliner les compétences qui rendent le scénario optimal possible. La perspective de modélisation des comportements de recherche des usagers est inséparable, nous l'avons vu, d'une certaine primauté de l'expertise. La modélisation de l'activité de recherche d'information, cherchant à décrire les processus intellectuels et mentaux en jeu et l'interaction avec les outils qui la supportent, est en cela inséparable d'un projet d'ordre éducatif et pédagogique. Dans l'inventaire qu'elle propose des différents modèles en cours à la fin des années 90, Paulette Bernhard précisait ainsi : « *Les modèles du processus de recherche d'information ont été développés avec l'intention de rendre évident le déroulement d'un processus ou d'une démarche qui dépasse la recherche d'information prise dans un sens restreint (par exemple, la recherche dans un index bibliographique particulier ou la technique de la stratégie de recherche). La plupart ont pour but d'intégrer aux objectifs des programmes d'études des objectifs spécifiques visant le développement systématique et progressif d'habiletés d'information* » (Bernhard 1998¹⁹). De ce point de vue, les jeunes, enfants et adolescents, sont perçus comme des « *novices* ». Pour ce qui concerne particulièrement l'adolescent, il l'est à double titre : d'une part en tant qu'individu en construction de soi, selon le statut de l'adolescent que nous a donné à voir notre quatrième chapitre et comme nous le montre l'étymologie latine du

¹⁶ MARTRE, Henri ; CLERC, Philippe ; HARBULOT, Christian. *Intelligence économique et stratégie des entreprises : Travaux du groupe présidé par Henri Martre*. Paris : Commissariat général du plan ; La Documentation française, février 1994

¹⁷ SIMONNOT, Brigitte. Le besoin d'information : principes et compétences. In *Information : besoin et usages*, Actes de la conférence Thématic 2006, Strasbourg 17 mars 2006
<http://thematic.hautetfort.com/media/00/00/1432126852.pdf>

¹⁸ BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France, 2005 (Quadrige Manuels)

¹⁹ BERNHARD, Paulette. Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société du savoir ». *Education et francophonie : les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation*, vol.XXVI, n°1. 1998 <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html>

mot lui-même²⁰, d'autre part parce qu'il n'est ni expert dans un domaine, ni expert en systèmes d'information, parce qu'il est en période de *formation* entre autres intellectuelle. C'est ainsi ce qui fait dire à Nicole Boubée dans sa thèse : « *La modélisation de l'activité de RI se fait toujours dans une perspective d'expertise qui ne rend pas compte des activités ordinaires de recherche telles qu'elles sont pratiquées, en particulier par les jeunes* » (Boubée 2007²¹). Il nous semble bien que c'est à cette définition circonscrite de la recherche d'information, comme action située et comme démarche formalisée, que se rapportent les auteurs de *Médiappro* lorsqu'ils parlent de cette « **véritable** recherche d'informations » (nous soulignons) qui relèverait « *avant tout, mais pas exclusivement, du travail scolaire* » (Bevort Bréda 2006). A notre sens, ils se réfèrent plus à une description modélisée de la recherche d'information et à une efficacité en termes de résultats qu'aux pratiques d'information réelles des jeunes interrogés. La recherche d'information envisagée ici comme action située et décidée offre une perspective resserrée par rapport à l'action de s'informer en général, telle que nous l'avons développée dans notre chapitre 2, se rapportant à un environnement informationnel global, y compris fortuit, dans lequel s'inscrit l'internet. L'activité informationnelle est loin de se limiter au moment de la recherche proprement dite.

En tant qu'activité cognitive complexe, la recherche d'information procède donc de différentes tâches que de nombreux chercheurs ont retracées, les descriptions du processus de recherche d'information ayant donné lieu à des modèles scientifiquement établis, le plus souvent par observation, qui permettent d'en améliorer l'efficacité ou l'apprentissage. Quelques détours par les conclusions de ces travaux nous éclairent quant à la définition des différentes *tâches* de recherche d'information et quant à la démarche mise en œuvre pour mener chacune à bien. Mais précisons encore ici que le but de notre travail d'investigation ne vise en aucun cas à répondre à cette question de multiples fois envisagées : « comment cherchent-ils sur internet » ? Nous nous situons pour notre part du côté du « que cherchent-ils » et « pourquoi ». Si, au travers de la description des pratiques, certains aspects de l'ordre de la démarche de recherche et de l'efficacité possible de cette dernière s'imposeront à nous, nous ne visons pas la modélisation d'un comportement de chercheur, n'ayant d'ailleurs pas mis en œuvre le protocole d'observation *ad hoc*. Nous souhaitons appréhender la réalité des usages et des pratiques d'information plutôt que jauger de la performance dans l'exploitation des potentiels technologiques. C'est en cela que nous élargissons la focale, tout en l'intégrant, au-delà de l'activité de recherche d'information *stricto sensu*.

²⁰ Adolescere : croître, grandir, se développer (Dictionnaire Gaffiot)

²¹ BOUBÉE, Nicole. Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire. Thèse de doctorat. Toulouse, 2007

• Une entrée par les besoins d'information

Le paradigme d'analyse s'est donc déplacé du système vers un individu acteur de la recherche et vers le contexte dans lequel s'exerce cette recherche ainsi que vers les tâches qui lui sont affiliées. Mais, au centre du triptyque usager-système-information, demeure cette information recherchée. La description scientifique de l'activité de recherche d'information ne doit pas faire oublier l'intention individuelle sinon stratégique qui lui donne son sens. Cette information qui prévaut est ici considérée dans les modèles comme disponible, en soi, et, schématiquement, il suffirait à l'usager de savoir chercher pour l'acquérir... Des informations existent, *a fortiori* si une autorité éducative lui somme de les discerner, il doit alors avec un minimum d'efforts et un peu de fortune pouvoir les trouver. Le chercheur d'information occupe dans ce cas finalement la part congrue de la relation, il se situe comme un intermédiaire entre une information existante et le système qui la détient. Cette démarche ne laisse que très peu s'exprimer la subjectivité créative au fondement même de la notion d'information inséparable de l'interprétation qui peut en être faite : « [...] le document, moyen de constitution d'un savoir, suppose que les traces « restent disponibles pour une lecture, [...] c'est à dire non seulement d'une réactivation de l'événement, mais d'une production informationnelle nouvelle » (Escarpit 1976²²). S'engageant pour une approche constructiviste et reprenant les conceptions développées par Marcia Bates et par Gregory Bateson, Sylvie Leleu-Merviel pose ainsi l'acte de lecture à l'origine d'une information résolument édifiée : « Avant même toute velléité de "faire-sens", nous voyons que l'opération de lecture est déjà une opération dynamique complexe qui comprend une activité constructive de la part de l'interprétant. (...) Mais surtout, la lecture est un processus constructif, où l'interprétant humain connecte des données entre elles, contextualise la relation qui les unit, et invente un lien qui rend l'ensemble interprétable » (Leleu-Merviel 2010²³). Cette intention fondamentale conditionne l'éventuelle reconnaissance du besoin d'information et rend possible l'activité informationnelle proprement dite.

Le terme « s'informer » s'enrichit de la polysémie et de la complexité relatives au terme d'information (Juanals 2003²⁴). « S'informer » intègre, en ce sens, des activités informationnelles

²² ESCARPIT, Robert. *Théorie générale de l'information et de la communication*. Paris : Hachette, 1976 (Hachette université)

²³ LELEU-MERVIEL, Sylvie. Le sens aux interstices, émergence de reliances complexes. In *Complexité 2010*, Colloque international francophone Lille 2010 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/65/08/PDF/2010 - MCX10.pdf>

²⁴ « Dans la « culture de l'information », qui est apparue avec les environnements informatiques, le terme « information » intègre désormais ces trois significations. L'évolution de ses apports par l'action technique de codage/ transmission et l'action sociale de porter des informations à la connaissance d'un public, qui est au cœur des questionnements soulevés par la culture de l'information, est donc liée à l'apparition et au développement des médias et des techniques de communication (presse et télécommunications). L'ampleur de ces évolutions sur les modes de stockage, de traitement, de transmission et d'accès à cette information a été telle qu'elle a affecté cette dernière dans sa définition et sa nature mêmes ». JUANALS, Brigitte. *La Culture de l'information : du livre au numérique*. Paris : Lavoisier, 2003 (Hermès)

diverses telles que des préoccupations utilitaires, personnelles, en relation avec l'actualité... En effet, nous tentons de cerner ce que font ces adolescents avec l'internet en matière d'information, qu'ils cherchent de l'information pour élaborer un travail scolaire, pour combler un désir de curiosité ou une angoisse personnelle, qu'ils cherchent de l'information pour prévoir un déplacement, alimenter une page de *blog*, se tenir au courant de l'actualité cinématographique, de l'actualité locale, nationale ou mondiale, etc... Cette perspective replace les pratiques d'information au cœur de la relation que peut entretenir l'individu avec un savoir possible, *via* ces « technologies intellectuelles » qui permettent d'en envisager l'accès. C'est ce qui fait dire à Yves-François Le Coadic : « *Le besoin d'information ne peut donc pas être séparé du contexte, de la situation, de l'environnement qui l'a créé et de l'individu qui l'a perçu. Il est sociologiquement et psychologiquement déterminé* »²⁵. Car se poser la question de ce que font les jeunes avec l'internet en matière d'information élargit la perspective au-delà de l'activité de « recherche d'information » au sens strict et opératoire du terme, ils nous semble que les *pratiques* d'information, qui passent par la délimitation de représentations collectives, d'usages personnels et d'objets plus moins apprivoisés, ont une finalité et répondent d'une intention. On ne cherche pas pour rien : « *La tâche peut être définie comme l'ensemble des activités nécessaires, habituelles ou crue comme étant nécessaires pour réaliser un but. La recherche documentaire est rarement une fin en soi (sauf pour le professionnel de l'information), elle participe en général à la réalisation d'une autre tâche. Il est nécessaire d'analyser ce que l'individu doit faire (ou pense qu'il a à faire) de l'information recherchée* » (Simonnot 2006²⁶). Ici s'informer ce n'est pas seulement se tenir au courant de l'actualité, ce n'est pas seulement se renseigner pour sa santé, sur un film, un personnage historique, pour un exposé, une recette de cuisine, ce n'est pas seulement tenter de s'approprier des éléments de savoir par exemple, mais c'est aussi tout cela. Cela passe par l'internet mais pas seulement, bien sûr, ce qui permet de resituer l'internet lui-même dans l'environnement informationnel, médiatisé ou conversationnel et dans ses transformations historiques... Rappelons que nous entendons cette action de s'informer comme constitutive de notre rapport humain au monde et de notre construction de soi, qui est pivot de l'adolescence mais la précède et continue au-delà. C'est en ce sens que l'information n'existe pour ainsi dire pas en tant que telle, sauf à la réduire à une donnée mathématique brute. L'information existe dans le rapport qui s'instaure avec un individu « lecteur », récepteur de cette information comme ont pu l'énoncer Robert Escarpit et Yves Jeanneret à sa suite : « *Car l'écriture ne peut échapper à son statut de*

²⁵ LE COADIC, Yves-François. *Le besoin d'information : formulation, négociation, diagnostic*. Paris : ADBS éditions, 2007 (Sciences et techniques de l'information)

²⁶ SIMONNOT, Brigitte. Le besoin d'information : principes et compétences. In *Information : besoin et usages*, Actes de la conférence Thématic 2006, Strasbourg 17 mars 2006 <http://thematic.hautetfort.com/media/00/00/1432126852.pdf>

*simple prothèse que si la lecture est constituée en opération de pensée, de mémoire, et de savoir. Le personnage qui manque à toute cette discussion, qui oppose l'intérieur à l'extérieur, c'est le lecteur, qui opère sur lui-même un travail, entre en communication avec d'autres sujets et produits des savoirs, dans la relation qu'il entretient à l'objet écrit : un objet qui lui est à la fois extérieur et intérieur. C'est par le regard du lecteur que l'écriture participe de l'intersubjectivité. C'est le fait que l'écriture parte de ce regard (car ce qui donne forme à l'écrit, c'est la lisibilité) qui permet de renverser l'association de la pensée avec la maîtrise » (Jeanneret 2000²⁷). Et ce que nous visons en définitive c'est cette intentionalité qui autorise la pratique informationnelle et donc la consultation éventuelle du Web : « Deux grandes classes de besoins d'information, toutes deux dérivées de besoins humains fondamentaux sont à considérer : le besoin d'information **en vue** de la connaissance (savoir) et le besoin d'information **en vue** de l'action (agir) » (Le Coadic 2007) (nous soulignons). Cette affirmation lie besoin d'information et intention de le combler. Nous sommes par ailleurs sensible à la distinction qu'elle opère entre savoir et action. La recherche d'information menée en vue de l'« agir », ce peut être se renseigner sur les horaires de cinéma en vue de choisir une séance, ce peut être trouver des informations relatives à un état de santé qui décideront de l'éventualité de la mise en œuvre d'une démarche médicale... Ce peut être aussi, nous semble t'il, trouver quelque chose à remettre au professeur. Dans ce cas précis, il est perceptible qu'action et savoir peuvent ou non se rencontrer, que la recherche de commande peut s'avérer ou non bénéfique à l'individu qui l'effectue. Il est sans possible de distinguer ici la recherche d'information comme action située et ponctuelle, de l'activité informationnelle définie de façon plus large comme recours aux technologies de pensée pour se construire, forger ses connaissances et élaborer son rapport au monde. Les deux constituent la pratique informationnelle de l'individu cependant. Est-il pour autant judicieux de ramener les raisons de l'activité informationnelle juvénile à la seule distinction entre nécessité et besoin ? Nous avons insisté sur le caractère artificiel, du point de vue du besoin d'information, de la recherche de commande. Le parallèle peut être fait avec les études en contexte professionnel qui en sciences de l'information et de la communication se détachent de la focalisation sur des professions identifiées pour se concentrer sur les tâches informationnelles accomplies dans des contextes de travail. La question demeure toutefois de savoir si l'élève s'engage personnellement dans cette recherche prescrite, si tel le travailleur, il peut l'intégrer à sa pratique scolaire et si, finalement, il lui est possible de l'intégrer comme but à atteindre pour lui-même voire comme besoin à combler.*

Le cadre de l'activité de recherche d'information nous apparaît donc comme très spécifique. Renvoyant assez directement à la réalisation d'un but ou à la résolution d'un problème, cette

²⁷ JEANNERET, Yves. *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000 (Savoirs mieux)

activité peut alors être exprimée en termes de satisfaction, sinon d'efficacité. Si nous souhaitons décrire les pratiques informationnelles ordinaires de notre groupe d'adolescent(e)s, c'est en estimant quantitativement leurs utilisations informationnelles de l'internet et en approchant qualitativement les appétits informationnels qu'ils désirent satisfaire par ce biais quel qu'en soit les circonstances. Brigitte Guyot écrit, concernant l'activité d'information en contexte professionnel : *« La principale limite de l'approche par les usages tient au fait qu'elle considère l'individu à un moment particulier de son activité d'information, lorsqu'il est face à un outil et qu'il s'insère dans le cadre d'usage préparé par le prestataire ou le concepteur et traduit en plusieurs modalités »* (Guyot 2002²⁸). **A ce propos, nous n'abordons donc pas tant notre objet d'étude par les usages que par les besoins. En effet, nous ne partons pas d'un contexte délimité tel que pourrait être celui de la classe, du collège ou du lycée, tel que pourraient l'être aussi la bibliothèque, la chambre ou le domicile...** Et nous ne cherchons pas à savoir suivant quels cheminements et avec quelle efficacité peut être atteint un but d'information dans un de ces contextes précis. Il nous importe par contre de cerner, du point de vue des individus que nous allons interroger, quels besoins d'information viennent à être satisfaits par le recours au *Web* et à ses moteurs de recherche, que ces besoins relèvent du simple renseignement ou d'un projet d'information dirons nous plus conséquent, pour l'école ou pour soi... ou pour les deux à la fois...

Issu des replis de la subjectivité, le besoin d'information ne peut être observé directement mais il est tout de même perceptible en partie au travers du discours que peuvent tenir des personnes quant à leur activité informationnelle. Le besoin d'information ne se résume en tout cas pas à l'interrogation ponctuelle d'un système d'information. L'activité de recherche d'information repose donc sur un besoin d'information, plus ou moins conscient et plus ou moins compris ou clairement formulé, éprouvé par l'individu ou imposé à lui en tant qu'élève et donc relevant de son « *métier d'élève* ». Des travaux de psychologie cognitive sont en partie fondés sur cette indétermination fondamentale du besoin informationnel, qui donne lieu ou non à une activité de recherche²⁹ et qui peut évoluer à l'occasion de cette confrontation concrète avec un système d'information. Une entrée centrée sur les usages nous renverrait à l'activité de recherche d'information. La recherche à ce sujet a donné lieu à différentes modélisations cognitives et la connaissance de ces modèles nous semble indispensable pour savoir de quoi l'on parle lorsqu'il est fait mention de pratiques informationnelles. Très fortement reliés à des contextes

²⁸ GUYOT, Brigitte. Une activité de travail méconnue : l'activité d'information. In *Penser les usages* Actes du 4^{ème} Colloque International sur les Usages et Services des Télécommunications, ICUST e-usages, Paris 2002

²⁹ « *Le besoin d'information correspond à un manque de connaissance d'un individu particulier dans une situation particulière. Cela n'a rien de spécifiquement documentaire. (...) La recherche d'information dans les documents est une solution parmi d'autres à ce besoin* »

La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? Publié en 2004 sur le site Docs pour Docs : <http://docsdocs.free.fr/spip.php?article70>

d'observation précis, ils ne nous semblent cependant pas représenter la voie d'accès que nous recherchons pour faire émerger la piste des besoins ordinaires à l'origine de ces pratiques informationnelles adolescentes que nous visons. S'il nous est permis d'établir un parallèle direct entre nos objectifs de recherche et les propos ici repris de Majid Ihadjadène et Stéphane Chaudiron : « *Il ne s'agit pas pour nous de renoncer à une théorie des pratiques pour s'engager uniquement dans l'analyse de pratiques localisées mais plutôt de trouver des voies de passage entre les théories générales et les analyses centrées sur les dispositifs, les tâches et les activités de recherche, et les besoins d'information* » (Ihadjadène Chaudiron 2009³⁰). Les besoins satisfaits par le recours informationnel à l'internet nous paraissent constituer une entrée d'autant plus pertinente dès lors que l'on se questionne aussi sur les éventuelles motivations scolaires de la pratique informationnelle des jeunes. En effet, nous l'avons précisé, ces sollicitations sont au départ tout à fait extérieures au chercheur d'information, qui plus est imposées. Il nous semble alors tout à fait intéressant de voir par quel processus et en quels termes ces recherches scolaires peuvent éventuellement se trouver exprimées justement comme « besoins » informationnels par les individus que nous allons rencontrer et finalement relever de leur intention.

6.1.2. Faire émerger les représentations

La question des pratiques, et l'entreprise de précision conceptuelle qui va avec, occupent les orientations actuelles de la recherche en sciences de l'information et de la communication (Ihadjadène Chaudiron 2009³¹ ; Chaudiron Ihadjadène 2010³²). Notre volonté de décrire et de comprendre les pratiques informationnelles des jeunes sur l'internet nous a obligée, préalablement, à définir cette notion centrale. Elle aura été précisée pour elle-même et en regard de notions voisines telles que celle d'usage. De fait, si les termes d'« *usage* » et de « *pratique* » peuvent être employés parfois, dans la littérature et dans nos propos, l'un pour l'autre pour des facilités d'expression et pour éviter de trop lourdes répétitions, à un niveau conceptuel de fines nuances les discriminent pourtant. Rappelons qu'à nos yeux le concept de « *pratique* » intègre clairement l'individu et renvoie à l'expression possible d'une singularité individuelle. Mais

³⁰ IHADJADENE, Majid ; CHAUDIRON, Stéphane. Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? In *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents*, Colloque international Université Stendhal, laboratoire GRESEC, 10 et 11 décembre 2009

³¹ IHADJADENE, Majid ; CHAUDIRON, Stéphane. Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? In *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents*, Colloque international Université Stendhal, laboratoire GRESEC, 10 et 11 décembre 2009

³² CHAUDIRON, Stéphane ; IHADJADENE, Majid (dir). Pratiques informationnelles : Questions de modèles et de méthodes. *Etudes de communication*, n° 35, Hiver 2010

revenons ici à la triple définition proposée par Pierre Chambat qui caractérise l'objet de communication à la fois comme outil, signe social et dispositif. La notion d'usage d'abord, puis de pratique, fait alors jouer à la machine un rôle non seulement technique, en tant qu'outil engageant des savoir-faire, mais également symbolique et normatif comme dispositif porteur de valeurs sociales. Les TICs incarnent par exemple les nouveaux signes extérieurs d'intégration sociale, de jeunesse, d'épanouissement personnel et professionnel... Pour les jeunes utilisateurs, elles représentent le visa élémentaire pour intégrer le groupe des pairs. Pour leurs parents, elles sont un gage essentiel de réussite scolaire. Aux yeux de la société en général, elles sont la nouvelle figure du progrès et l'incarnation de la modernité. Car les pratiques ne sont par ailleurs pas que des habitudes, au cœur même de ces pratiques informationnelles, de ce que font réellement les jeunes avec l'internet quand ils cherchent à s'informer par ce biais, nous apparaît la sphère des représentations. Représentations, individuelles et collectives, qui motivent le recours plus ou moins massif et intentionné des personnes à l'outil. Décrire et comprendre les pratiques informationnelles des jeunes avec l'internet, c'est donc également tenter de cerner les représentations mentales qui contribuent à les constituer. Les expériences personnelles de l'internet comme moyen d'information sont indissociables des enjeux collectifs et sociaux qu'elles portent. **Si nous souhaitons nous positionner du point de vue de ces faits et gestes du quotidien et recueillir les déclarations d'un groupe de jeunes, c'est afin de mettre en évidence l'implicite, de faire émerger ce qui semble aller de soi.** Pratiques et représentations, les deux nous importent donc car elles sont indéfectiblement liées : l'idée que l'on se fait du réseau, la valeur symbolique que l'on accorde à l'outil conditionnent l'usage que l'on en a. Du point de vue de cette « individualité pratiquante », il nous faut investir les représentations quant aux recherches pour l'école et aux recherches pour soi, et plus largement, les représentations quant à l'activité informationnelle et à l'internet comme moyen d'information. Cette entrée nous conduira à aborder les représentations qu'ils ont à l'égard des outils qu'ils sollicitent pour ce faire : les moteurs de recherche et plus particulièrement LE moteur de recherche à savoir *Google*.

En outre, rapportée à l'expression d'une singularité, la question des pratiques entraîne celle de l'éventuelle hétérogénéité des usages individuels. Reste à savoir si cette hétérogénéité, en matière de pratiques informationnelles, se pose en termes de diversité ou en termes d'écart, si elle peut se poser donc en termes de compétence... Ce point demande à être élucidé plus avant car nous nous distinguons nettement des approches évaluant pour eux-mêmes une démarche et un degré de compétence, souhaitant investir là encore le point de vue des jeunes eux-mêmes sur leurs capacités propres comme sur l'idée de compétence informationnelle en elle-même. Ces

représentations s'expriment au travers à la fois des discours et des actes : « *L'approche expérimentale dans ce cas ne pourra éviter l'utilisation de méthodes proches de l'enquête, visant à recueillir –grâce en général aux discours des sujets eux-mêmes- le contenu et la nature exacte des représentations élaborées à propos des éléments constituant la situation expérimentale. Une même variable pouvant donner lieu à des représentations différentes, et donc avoir pour des sujets différents des significations différentes. (...) Ces résultats montrent que les sujets n'abordent pas une situation de manière neutre et équivoque. Les éléments du contexte (ici le destinataire) véhiculent une représentation de la situation qui détermine le niveau d'implication du sujet, sa motivation et l'amène à mobiliser plus ou moins de manière différente ses capacités cognitives* » (Abric 1993³³). Notre investigation privilégie les pratiques informelles d'information, le point de vue des jeunes et leurs besoins réels d'information y priment. C'est pourquoi nous avons donc fait le choix, sur lequel nous allons revenir plus longuement, d'interroger les jeunes de notre échantillon suivant la méthode de l'entretien semi directif.

• L'internet comme moyen d'information

La réflexion scientifique à propos de l'internet l'interpelle en tant que *media* et interroge ses contenus en tant que *documents*. Si ces données sont nécessaires à notre réflexion en ce qu'elles dessinent le paysage informationnel dans lequel nous évoluons tous aujourd'hui, nous choisissons d'aborder l'internet comme « moyen d'information » puisque, encore une fois, nous privilégions le point de vue de l'individu qui s'informe et le rapport à l'information qui se construit alors. Ce positionnement relève de l'informalité, qui vise l'acte d'information ordinaire, à la limite de l'intentionnalité parfois, qui s'attache à l'information quelle qu'elle soit et plutôt qu'à son contenant, qu'à sa forme. En ce sens, les personnes, au quotidien, s'informent, voire baignent dans l'information, plus qu'elles ne se documentent à proprement parler. Les travaux consacrés aux applications communicationnelles de l'internet ont ainsi permis de dégager le sens accordé par les adolescents aux pratiques de *Chat*, de *blogging*, de réseau sociaux... Quelles significations ces derniers accordent-ils alors à l'éventuel recours à l'internet comme moyen d'information ? A ce titre, les enquêtes décortiquées au chapitre précédent l'envisagent sous couvert d'accompagnement, qu'il s'énonce en termes de formation ou de prévention, voire d'interdiction, essentiellement par rapport aux dangers possibles d'une utilisation répétée de l'internet : contenus illicites ou déviants, connaissance et gestion des enjeux liés à la question de l'identité numérique... Ce souci de protection de l'enfance est sans aucun doute indispensable mais il n'est pas le seul aspect possible. Cet autre aspect, fondamental, apparaît largement moins traité, qui est celui de la

³³ ABRIC, Jean-Claude. L'étude expérimentale des représentations sociales. In JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, 1993 (Sociologie d'aujourd'hui)

connaissance des technologies qui autorise la distance critique à l'égard des informations et des outils qui permettent d'y avoir accès. « Mais il faut regretter que le législateur fasse lui aussi l'amalgame entre deux problèmes distincts qui devraient être traités spécifiquement : la nécessaire protection des enfants et adolescents face aux risques liés au web d'une part, les mésusages d'Internet et les dérives qui en découlent d'autre part. Dans le premier cas, les jeunes internautes sont victimes, dans le second cas ils sont responsables. Or la confusion entre ces deux postures ne facilite pas la nécessaire prise de conscience de ces dérives et des besoins éducatifs qui s'imposent. » écrit dans cette perspective Christine Dioni (Dioni 2008³⁴).

Sans rentrer donc dans ce débat des compétences avérées des internautes quel que soit leur âge, ce sont les représentations de ces adolescents, compris à la fois comme groupe social et comme individus distincts, que nous cherchons dès lors à faire émerger concernant l'outil internet en tant que moyen d'information. Nous visons également leurs conceptions par rapport au souci et à l'acte de s'informer en général, que nous tentons de comparer à leurs conceptions quant à l'activité de « recherche d'information » ainsi énoncée et à l'aisance ou aux difficultés qu'ils ressentent à l'effectuer. En effet, la relation des jeunes à l'internet est décrite, dans les enquêtes du corpus et dans les travaux de recherche, comme intense et spécifique. Par ailleurs, d'autres investigations dont l'étude anglaise, déjà citée, menée à l'initiative de la British Library, ratifient l'idée selon laquelle « les jeunes sont certains de leur maîtrise de l'information »³⁵. Le choix du terme « maîtrise de l'information » ici n'est pas neutre et doit être analysé pour ce qu'il représente. Le troisième et dernier domaine d'investigation de ces représentations concerne ainsi plus précisément la notion de « compétence » dans l'utilisation informationnelle de l'outil internet, représentation de cette compétence en général et représentation de leur propre capacité à s'informer. Cette question ne vaut pas en tant que telle car nous ne prétendons résolument pas estimer leurs capacités à mener une recherche d'information le plus efficacement possible. Aborder les représentations de ces jeunes quant à la compétence qu'ils estiment détenir en matière de pratique d'information avec le *Web*, c'est d'une part tenter de comprendre de l'intérieur, pourrait-on dire, et sans doute de pondérer les discours qui oscillent entre aisance spontanée et mauvaises habitudes. D'autre part, c'est entendre le point de vue des jeunes eux-mêmes sur les facilités qu'ils ressentent ou non lors de leurs utilisations ordinaires du *Web* informationnel et c'est encore et surtout aborder leur jugement à l'égard de cette notion même de « compétence » confrontée à la pratique internaute.

³⁴ DIONI, Christine. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Paris : INRP, 2008 <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563/fr/>

³⁵ TOUTOU, Cécile. Les nouveaux usages des génération internet : un défi pour les bibliothèques et les bibliothécaires. *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°4, 2008

• **La compétence d'information comme représentation**

L'appréhension des pratiques d'information des jeunes avec l'internet est indissociable des représentations qu'ils peuvent entretenir à l'égard de l'outil et à l'égard des pratiques qu'ils en ont. Le projet de mettre au jour de telles représentations pose donc également en creux la question de la compétence dont ils font éventuellement preuve à l'occasion de la fréquentation de cet outil. Si nous employons le terme de « compétence », le but de notre travail n'est pas pour autant d'affirmer si oui ou non les adolescents savent mener à bien une recherche d'information avec l'internet. Il est bien plutôt de cerner les représentations, et l'éventuelle connaissance des outils, sur lesquelles s'appuie l'assiduité, de jauger, non pas la virtuosité technique, mais la part de contrôle et d'intentionnalité de l'individu sur l'outil. **Si nous ne cherchons pas à évaluer cette capacité pour elle-même, nous souhaitons déplacer cette question du côté du point de vue des jeunes eux-mêmes.**

En effet, suivant les conclusions de l'enquête *Mediappro*, le constat d'écart école/maison ne se limite pas à un contexte d'usage mais peut être dit y compris en termes « *d'apprentissage et de développement d'aptitudes (...)* » (Bevort Bréda 2006). Car elle associe le développement de capacités avec l'assiduité et donc l'expérience personnelle ou partagée entre pairs, cette affirmation semble entériner en partie le scénario d'une maîtrise expérientielle des outils et d'un réinvestissement personnalisé de leurs potentialités. Nous ne mettons en œuvre aucun protocole d'évaluation, de mesure quantitative des compétences, appuyé sur une norme d'expertise (un modèle cognitif de la recherche d'information par exemple). Néanmoins l'examen des pratiques et des représentations qui les sous tendent révèlent, au-delà d'une démarche propre, de pratiques spécifiques ou d'une assiduité plus forte, d'une forme de satisfaction ou d'efficacité. Nous ne nous situons pas là du côté des compétences techniques à proprement parler, mais du point de vue d'une certaine posture intellectuelle face à l'internet comme moyen d'information. En outre, questionner une personne sur sa pratique informationnelle avec l'internet et sur ses fondements amène à faire émerger des représentations de cet outil qui peuvent parfois s'avérer être des connaissances. Ces connaissances, de l'outil, de son fonctionnement, conditionnent en partie la capacité à jouir efficacement de cet outil et de ce pour quoi il a été proposé. La médiation technique en tant que telle implique en effet une représentation de l'outil, de ses fonctionnalités et de sa valeur symbolique (Jouet 1993³⁶). Si la recherche d'information se définit comme activité, elle ne se limite pas à une mise en œuvre pratique. Nous l'avons exposée comme « activité cognitive ». Cette compétence informationnelle, si elle se met en œuvre dans une activité, ne se

³⁶ JOUET, Josiane. Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, n°60, 1993

limite donc pas à un comportement observable : elle intègre les représentations de l'outil et des connaissances de l'outil, influant sur l'utilisation qui peut en être faite. Cette connaissance de l'outil ou de l'activité de recherche d'information elle-même renvoie d'ailleurs à deux des éléments de la triade experte (Marchionini 1995).

Nous nous concentrons donc sur deux aspects de la notion de compétence : la compétence d'information qu'ils estiment être la leur lorsqu'ils s'informent grâce à l'internet, d'une part ; la compétence informationnelle en générale, l'idée qu'ils se font de l'aptitude à s'informer avec l'internet et avec les moteurs de recherche d'autre part, l'idée qu'ils se font d'une certaine expertise.

6.1.3. La question des variables socio culturelles

La question des pratiques et représentations juvéniles de l'internet peut être abordée de deux points de vue complémentaires : les représentations des adultes sur les usages juvéniles d'une part, qui les caractérisent souvent plus qu'ils ne les décrivent véritablement (Bruillard Baron 2008³⁷), les représentations des jeunes eux-mêmes d'autre part, sur les outils qu'ils utilisent, sur leurs propres usages et la satisfaction qu'ils en retirent. Quant au point de vue des enquêteurs et des chercheurs, ces représentations sont très liées aux chiffres d'équipement des TICs chez les jeunes, véritables marqueurs de l'identité adolescente nous l'avons vu, et phénomène tangible pris en compte dans les analyses socio culturelles. Car ils se sont emparés de ces technologies dites « nouvelles », car ils en sont la première cible marchande, car ils sont attirés par cette empreinte de leur temps... cette relation est d'emblée considérée comme particulière aux jeunes. Du fait de leurs objectifs autant que de leurs méthodes, les enquêtes du corpus charrient des conceptions qui nous semblent des plus significatives et qu'il nous faut prendre de front, non seulement pour relativiser les apports de certaines de ces enquêtes, mais essentiellement pour prolonger la réflexion sur les questions que soulève l'énonciation de ces *a priori*. La principale appréciation commune à la plupart des enquêtes consacre donc la facilité d'acclimatation des jeunes à l'internet. Toutes les enquêtes du corpus tiennent ainsi pour acquises les facilités de manipulation de l'internet par les jeunes. L'équipe de *Médiappro* est à cet égard la plus prudente qui parle de « *relative aisance dans l'utilisation des médias électroniques* » qui « *s'est construite avant tout par tâtonnements personnels et par des échanges avec leurs amis* » (Bevort Bréda 2006). D'autres assument des affirmations nettement plus tranchées. « *On ne saurait oublier ici que la fracture numérique est aussi et surtout un clivage*

³⁷ BRUILLARD, Éric ; BARON, Georges-Louis. Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Revue Sitef (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, Volume 15, 2008

générationnel » : l'IFOP conclue sur des enfants virtuoses et « experts » et des parents limités à quelques applications présentées comme basiques telles que le courrier électronique et la recherche documentaire (IFOP 2005³⁸). Il convient en outre de souligner le fait que les enquêtes issues des instituts de sondage postulent que l'internet est un « formidable outil de conquête de l'indépendance par la connaissance et la communication » (Haudegand 2006³⁹). Si la pratique de l'internet est supposée plus aisée pour les jeunes, de par son intensité et sa fréquence (« 81% des 13-24 ans déclarent en effet s'être connectés au Web au cours du mois précédent l'enquête (...) soit 34 points de plus que la moyenne des internautes »), elle est aussi sensée modifier leurs modes de vie (Benchmark 2005⁴⁰). Ne serait-ce que le titre de l'enquête menée par le groupe Benchmark, *Portrait robot de la net génération*, présage de cette spécificité. Ces représentations de même que leur envers, largement relayés par la presse, sont régulièrement interpellés voire remis en cause par la recherche en sciences de l'information et de la communication ou dans d'autres champs connexes telles que les sciences de l'éducation ou les sciences cognitives. En matière d'appropriation, il paraît ainsi plus exact de parler de capacité notable dans la *manipulation* des outils. L'assiduité semble effectivement surtout mener à une appropriation de nature instrumentale (Tricot et al 2000⁴¹), qui plus est, au « caractère limité et local » (Fluckiger 2008⁴²). Nous nous retrouvons là au premier niveau des habitudes liées à l'environnement informatique qui est celui du jeune, chez lui surtout, en fonction de l'équipement dont il dispose, en fonction de son fournisseur d'accès internet, en fonction des paramétrages plus ou moins avancées de la machine qu'il utilise le plus souvent. Au-delà, beaucoup de ces compétences ne sont d'ailleurs pas tout à fait nouvelles mais réaffirmées face à l'émergence de cette « outre lecture » numérique (Ghitalla et al. 2003⁴³ ; Rouet 2010⁴⁴). Ce constat est d'autant plus crucial qu'en matière de capacité informationnelle, certaines facilités simplement opératoires

³⁸ INSTITUT FRANÇAIS D'OPINION PUBLIQUE (IFOP) pour la Délégation Interministérielle à la Famille du Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité. *Les usages d'Internet par les adolescents : deuxième vague. Septembre 2005*

<http://www.ifop.com/europe/sondages/OPINIONF/internetadosv2.asp>

http://www.famille.gouv.fr/enquetes/usages_internet_ado_details.pdf

³⁹ HAUDEGAND, Nelly. *Les adolescents et Internet : Liaisons amoureuses... Liaisons dangereuses ?* IFOP, février 2006

http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/internet_ado_fiches.pdf

⁴⁰ BENCHMARK Group. *Génération Internet : la place et l'usage du Web chez les jeunes*. Décembre 2005

⁴¹ TRICOT, A.ndré ; DROT-DELANGE, Béatrice ; FOUCAULT, Béatrice ; EL BOUSSARGHINI, Rachid. Quels savoir-faire les utilisateurs réguliers du Web acquièrent-ils ? *Journal d'Intelligence Artificielle*, 14 (1/2), 2000 http://perso.orange.fr/andre.tricot/Tricot-et-al_RIA.pdf

⁴² FLUCKIGER, Cédric. L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, n°163, avril – mai – juin 2008

⁴³ GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique ; GKOUSKOU-GIANNAKOU, Pergia ; LE DOUARIN, Laurence ; NEAU, Aurélie. *L'Outre-lecture : manipuler, (s')approprier, interpréter le Web*. Paris : Bibliothèque publique d'information, 2003 (Etudes et recherche)

⁴⁴ ROUET, Jean-François. La maîtrise de la lecture documentaire : processus cognitifs et savoirs-clés. In DURPAIRE, Jean-Louis ; LAMOUREUX, Mireille. *Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information (Pacifi)*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, octobre 2010 (Ressources pour la formation) http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf

ne suffisent pas et sont étroitement liées à des connaissances (connaissances quant au fonctionnement de l'outil, au paysage médiatique et informationnel) qui forgent la maîtrise intellectuelle des technologies de l'information et de la communication (Serres 2008⁴⁵). L'idée qui découle de la représentation du jeune comme « *digital native* » c'est cette autodidaxie générationnelle, qui gomme le rôle d'un apprentissage possible, intentionnel et coûteux en effort, dans la maîtrise intellectuelle des technologies. L'enjeu représenté par de telles compétences est pourtant crucial aujourd'hui : « *However, the stakes are much higher now in an educational setting where « self-directed learning » is the norm* » (UCL 2008). Aujourd'hui, cette vision des choses tend à s'appliquer au comportement de l'ensemble des populations, suivant une perspective à la fois plus complète et plus profonde, ne s'arrêtant pas à la mesure quantitative des applications ou des sites fréquentés mais plus à la nature profonde des comportements digitaux quotidiens (TNS Sofres 2011⁴⁶).

L'angle d'approche que nous avons dégagé envisage l'engagement individuel dans la recherche d'information avec l'internet, à la fois pour les recherches d'information menées pour soi et pour les recherches d'information scolaires, voire l'éventuelle rencontre entre les deux. Dès lors, il est possible d'interroger la nature de l'hétérogénéité potentielle des usages individuels et les bénéfiques, en termes de savoirs acquis, de ces usages. En clair, les recherches personnelles sont-elles uniquement liées aux préoccupations adolescentes ou bien présentent-elles pour certains une forme de rentabilité scolaire ? Investissement personnel dans la recherche et apprentissage peuvent-ils se rejoindre ? Ce questionnement tient au statut académique, voire normatif, de l'utilisation informationnelle ou documentaire de l'internet, considérée comme « *capital-enhancing activity* (Hargittai and Hinnant, 2008) or as *academic computer use* (Eamon, 2004) » (Boonaert Vettenburg 2011⁴⁷). C'est une vision légitimiste des usages internautes qui est dénoncée ici : « *Researchers seem to*

⁴⁵ SERRES, Alexandre. La culture informationnelle. In PAPY, Fabrice (dir). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès science publications ; Lavoisier, 2008 (Traité des sciences et techniques de l'information)

⁴⁶ « *Au-delà des données classiques de fréquentation des sites, Digital Life vous renseigne sur les besoins, les motivations et les attitudes des internautes* ». <http://discoverdigitallife.com> Enquête TNS Sofres Digital life. Automne 2010, qui sur un échantillon de 50 000 personnes se présente comme l'une des investigations les plus vastes et les plus exhaustives des comportements internautes dans le monde. Les usages de l'internet en France y apparaissent importants (92% de connexions quotidiennes contre une moyenne mondiale de 61%). La messagerie électronique arrive en tête de ces usages, suivie de la consultation des réseaux sociaux et des sites d'actualité. En France, le premier usage est la consultation de sa messagerie avec 60 % des sondés qui la citent comme première activité Internet, devant la consultation des réseaux sociaux (13%) et les sites d'actualité (6%). Suivant les indications de l'intitulé de cette enquête, est confirmée la place grandissante de l'internet dans le quotidien de la population française, notamment au travers de l'adhésion aux réseaux sociaux, et l'amenuisement de la frontière entre vie professionnelle et vie privée dans cet espace digital.

⁴⁷ BOONAERT, Tom ; VETTENBURG, Nicole. Young people's internet use: Divided or diversified?. *Childhood*, n°18, January 2011

Cités :

HARGITTAI, Eszter ; HINNANT, Amanda. Digital Inequality : Differences in Young Adults'Use of the Internet. *Communication Research*, vol.35, n°5, October 2008

be aware of different uses of the internet. However, the current discourse is problematic as it implicitly assesses information-related internet use as more positive than other uses" (Boonaert Vettenburg 2011). Les auteurs qui se consacrent à l'analyse des usages d'information soulignent cependant eux-mêmes que les activités de loisirs peuvent être actives et profitables (Hargittai Hinnant 2008⁴⁸). La différenciation des usages internautes pour un groupe social identifié peut être une distinction de nature, certaines personnes privilégiant l'utilisation de la messagerie instantanée par exemple tandis que d'autres recourent à l'internet pour publier et échanger des photos... Elle empiète également sur le terrain des aptitudes et des compétences à bénéficier des potentialités de l'outil. C'est ce qui fait écrire à Patrice Flichy : « En devenant un nouvel internaute, on ne devient pas seulement un utilisateur d'informatique de réseau, d'outils de communication ou de recherche d'informations, on pénètre aussi dans un autre monde social où les rapports entre les individus sont égalitaires et coopératifs, où l'information est gratuite. Certes, ce discours est en partie mystificateur, la société n'est pas un cybercampus. Des inégalités de compétence vont apparaître, beaucoup plus fortes que dans le monde académique » (Flichy 2001⁴⁹). Ces différences dans le degré d'appropriation d'un dispositif renvoient aux aptitudes individuelles et au-delà aux moyens divers dont la personne dispose pour les stimuler. Si les usages internautes juvéniles, et les apprentissages qu'ils occasionnent, s'exercent en grande partie au domicile, il nous faudrait poser la question de l'incidence de leur milieu social sur l'appropriation. A ce titre, aucune des enquêtes constituant notre corpus ne tisse de relations nettes entre des données quant aux familles (nature et qualité des équipements informatiques, type de connexion, catégories socio professionnelles) et un certain degré d'appropriation de l'internet par les jeunes. Le travail de Jacques Piette et al. envisagent pour leur part une scission entre familles « info-riches » et familles « info-pauvres ». Christine Dioni, qui synthétise l'apport de plusieurs de ces enquêtes par rapport à sa propre investigation, note de la sorte que « mis à part quelques élèves, parfois issus de milieux favorisés leur permettant d'avoir un accompagnement parental, l'habileté d'une majorité avec les technologies reste partielle car liée aux usages qu'ils en ont » (Dioni 2008). Ce constat est également celui que fait Cédric Fluckiger dans ses travaux de thèse qui renvoient aux différences entre familles en termes de « capital informatique

EAMON, Mary Keegan. Digital divide in computer access and use between poor and non-poor youth. *Journal of Sociology and Social Welfare*, vol.31, n°2, 2004

⁴⁸ "(...) if the Web is used as a toy rather than as a tool, it may not enhance the user's career (Jung et al., 2001), although some have argued that recreational uses can yield beneficial outcomes as well (Sandvig, 2001)"

HARGITTAI, Eszter ; HINNANT, Amanda. Digital Inequality : Differences in Young Adults'Use of the Internet. *Communication Research*, vol.35, n°5, October 2008

Cités :

JUNG, Joo-Young ; QIU, Jack Linchuan ; KIM, Yong-Chan. Internet connectedness and inequality: Beyond the "divide". *Communication Research*, 28 (4), 2001

SANDVIG, Christian. Unexpected outcomes in digital divide policy: What children really do in the public library. In COMPAINE, Benjamin. M. ; GREENSTEIN, Shane (Eds.), *Communications policy in transition: The Internet and beyond*. Cambridge : MIT Press, 2001

⁴⁹ FLICHY, Patrice. *L'imaginaire d'Internet*. Paris : La Découverte, 2001 (Sciences et société)

objectifé », suivant les usages informatiques des parents et les pratiques culturelles et médiatiques dans lesquelles les pratiques juvéniles s'insèrent. La transmission d'un « *capital informatique* », proche de la culture scolaire, passe, selon lui, en grande partie par la transmission, explicite ou non, de savoir-faire et de connaissances à l'occasion du dégagement d'un temps de socialisation partagé entre enfants et parents. Etablissant le parallèle avec les conclusions qui ont été celles de l'enquête menée par Josiane Jouet et Dominique Pasquier quant aux usages télévisuels⁵⁰, il écrit : « *Concernant l'usage social des medias, Jouet et Pasquier (1999) notaient que la classe sociale marquait « de profonds écarts entre les jeunes appartenant à des familles favorisées qui bénéficient d'un triple accès aux livres, à l'audiovisuel et à l'informatique, et, à l'autre extrême, aux jeunes issus de milieux défavorisés, essentiellement immergés dans une culture audiovisuelle » (p. 94). Or le fait que l'informatique soit désormais accessible à presque tous les jeunes, quel que soit leur milieu social d'origine ne change finalement rien à ce constat d'inégalité, car ce sont les pratiques informatiques elles-mêmes qui se sont à leur tour diversifiées* » (Fluckiger 2007⁵¹). Mariangela Roselli note pour sa part, concernant les étudiants qu'elle a observés : « (...), le jeu des activités sur le Web croise, contrairement à l'illusion de neutralité, les déterminismes socio-culturels en renforçant le poids différentiel de la capacité critique vis-à-vis des sources et de la compétence à la lecture multimodale ; d'où la nécessité d'une politique volontariste de formation sous forme de propédeutique à l'environnement numérisé » (Roselli 2010⁵²). D'autres travaux tendent à nuancer l'association entre aptitudes individuelles spécifiques et classe sociale ou catégorie socio professionnelle des familles (Eamon 2004⁵³ ; Aslanidou Menexes 2007⁵⁴). Il faut préciser ici que l'environnement global dans lequel se construisent les usages est composé de multiples facteurs et cette complexité ne saurait être réduite au seul niveau social des parents.

Cependant, mis en regard du fossé constaté entre l'école et la maison, et du développement des usages domestiques, c'est la tendance à repousser la garantie d'un accès réflexif aux TICs hors des missions de l'école qui est ici discutée. En effet, nous avons montré que les usages des technologies de l'information et de la communication sont entrés dans une logique d'individualisation en partie liée aux évolutions techniques contemporaines. Cette privatisation

⁵⁰ JOUËT Josiane, PASQUIER Dominique. Les jeunes et la culture de l'écran. *Réseaux*, Les jeunes et l'écran, n° 92-93, 1999

⁵¹ FLUCKIGER, Cédric. *L'appropriation des tic par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse en sciences de l'éducation. Cachan : Ecole normale supérieure, octobre 2007 http://www.stef-ens-cachan.fr/docs/fluckiger_these_2007.pdf

⁵² ROSELLI, Mariangela. Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant : Enquête ethnographique en bibliothèque universitaire. *Tic & Société*, vol.4, n°1, 2010 <http://ticetsociete.revues.org/824#tocto2n4>

⁵³ EAMON, Mary Keegan. Digital divide in computer access and use between poor and non-poor youth. *Journal of Sociology and Social Welfare*, vol.31, n°2, 2004

⁵⁴ ASLANIDOU, Sofia ; MENEXES, Georges. Youth and the Internet: Uses and practices in the home. *Journal Computers & Education*, vol.51, n°3, November 2008

des pratiques ne signifie pas forcément qu'elles soient aussi riches et diversifiées pour tout le monde. Dans un premier temps, il s'agit d'utiliser ces outils dont on a fait l'acquisition, le plus souvent seul, même si on est « connecté », où que l'on soit. Mais un usage demeure un « *construit social* » (Chambat 1994) et ne peut en cela être séparé du contexte socio-culturel dans lequel il s'exerce. Chevalier et al 2008⁵⁵ modulent ainsi les distinctions simplement inter générationnelles qui peuvent être faites quant aux usages internautes : « *Pour terminer, il faut se garder de l'illusion qui consisterait à croire que les différences interâges dans l'utilisation des TIC relèvent essentiellement d'un problème de génération. Ces différences ne disparaîtront pas d'elles-mêmes lorsque toutes les générations auront baigné dès le début de leur existence dans un contexte culturel informatique* ». Cet avertissement peut être repris et s'appliquer à l'intérieur d'une même génération. Car il nous semble que si tous les adolescents d'aujourd'hui n'ont pas connu le monde sans l'internet et si tous l'utilisent de façon relativement avide, cela ne signifie pas pour autant une homogénéité des usages, y compris informationnels, ni une constance d'appropriation. Il ne s'agit pas pour autant pour nous de différencier des usages à l'intérieur d'un groupe social déterminé en fonction de variables indépendantes telles que le taux d'équipement ou les catégories socio professionnelles des parents. La question est cruciale de ces disparités éventuelles, préfigurant d'une « fracture numérique » propre à la jeunesse, qui plus est scolarisée, par ailleurs rarement insérée dans la catégorie des « info-exclus ». Elle se suffit pourtant à elle-même et implique la mise en œuvre d'un protocole d'enquête apte à creuser le rapport à l'information au sein des familles, le rapport à l'école et l'implication dans le travail scolaire. De même, avons nous pris soin de spécifier que la mesure « objective » de compétences informationnelles n'était pas notre projet. Ce débat est tout de même d'importance pour notre sujet. « *These questions require more qualitative research to give an insight into young people's perceptions of the different internet dimensions. Moreover, it could be very relevant to gain more insight into the meaning that young people themselves give to their internet use* » (Boonaert Vettenburg 2011) : **la piste de travail évoquée ici nous encourage plutôt à interpellier l'évidence selon laquelle cet usage informationnel, "académique", est également réparti, et qu'il est relatif au contexte formel.**

En conclusion, si l'activité cognitive de recherche d'information en elle-même est définie par les modèles scientifiques qui en sont produits, les « pratiques informationnelles » des jeunes sont encore pleinement à investiguer. Par là, il est possible d'entendre « *l'ensemble des actions et des choix de l'individu lors d'une phase de recherche d'information provoquée par un besoin d'information* » (Sarméjeanne

⁵⁵ CHEVALIER, Aline ; DOMMES, Aurélie ; MARQUIE, Jean-Claude. Les seniors et les technologies de l'information et de la communication : le cas d'internet. In DINET, Jérôme (dir). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^{ème} siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)

2001⁵⁶). Précisons que ces actions et ces choix peuvent être plus ou moins déterminés par l'individu lui-même, l'information pouvant venir à lui sans qu'il l'ait forcément voulu, sans qu'il ait l'intention non plus d'en faire quelque chose. Ainsi si la pratique informationnelle inclue l'activité de recherche d'information elle ne s'y réduit pas. Mais, comme nous l'avons clarifié lors de notre deuxième chapitre, la pratique dépasse la simple habitude et engage l'individu dans son rapport au monde. En cela elle implique le désir de s'informer ou tout au moins cette attitude active qui donne à l'information son statut, même si elle survient « par hasard » ou « sur commande ». En cela également, la pratique n'est pas réductible aux manèges d'un dispositif mais convoque les représentations particulières et collectives développées à l'égard des outils d'information, des sources ou de l'information elle-même, à l'égard des pratiques de chacun. Les réflexions en cours concernant les pratiques informationnelles en général proposent des entrées par le contexte dans lequel elles s'exercent et par l'activité qu'elles supposent et impliquent. Poser la question de ces pratiques informationnelles telles que des adolescents d'aujourd'hui peuvent les déployer avec l'internet nous oblige ainsi à reposer cette question des contextes, à savoir l'école d'une part et la maison d'autre part, et des différences éventuelles qui s'y jouent. Nous n'investissons pas les recherches d'information menées dans un cadre pédagogique formel mais supposons que les pratiques informationnelles quotidiennes de ces jeunes englobent des préoccupations scolaires. Nous allons désormais aborder les choix méthodologiques qui ont été les nôtres afin de mettre à jour ces différents aspects de notre objet d'étude. Dans un premier temps, nous entendons ainsi expliciter les choix qui ont présidé à l'adoption d'une approche qualitative et déclarative de ces pratiques. Dans un deuxième temps, nous détaillerons le guide d'entretien qui a servi de cadre préalable au déroulement de ces entretiens semi directifs. Avant de relater succinctement le déroulement concret de ces rencontres.

6.2. Cadre théorique et nature des entretiens

6.2.1 Le choix de l'entretien semi directif

Nos choix théoriques et méthodologiques nous ont portée vers une méthode d'enquête semi qualitative. L'observation directe aurait pu constituer une méthode d'investigation également adaptée au sujet de la recherche mais elle se doit de s'ancrer dans les différents contextes concernés par notre problématique initiale. Les obstacles matériels et humains relatifs à une telle investigation sont nombreux. Plus précisément, nous l'avons signifié, notre but n'est pas la modélisation d'un comportement de chercheur, perspective largement investie par ailleurs, en

⁵⁶ SARMÉJEANNE, Vincent. *La recherche d'information pour l'enseignement*. Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Lyon 3, 2001

particulier par les travaux issus de l'*information science* anglo saxonne et la psychologie cognitive en France. Nous nous centrons pour notre part, parallèlement à cette démarche mise en oeuvre par le jeune, **quelque soit finalement le contexte précis de** son activité informationnelle, sur les motivations et la nature de cette recherche. Cependant, les données que nous apporte cet axe de recherche connexe au notre nous sont précieuses. Principalement, les modélisations opérées des comportements de recherche des jeunes nous alertent sur le fait que la démarche de recherche ne diffère pas radicalement en fonction de la nature, prescrite ou auto générée, de la tâche (Boubée 2007).

Lors de l'étape de précision méthodologique, un premier projet nous avait portée à envisager la diffusion d'un questionnaire uniquement quantitatif. Nous avons finalement choisi de procéder par entretiens semi directifs afin d'assouplir la procédure et surtout de rencontrer plus directement et individuellement les jeunes concernés par l'investigation. « *L'entretien semi directif combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance* »⁵⁷ : néanmoins avons-nous maintenu une directivité certaine à la mouture finale du questionnaire sur lequel nous avons appuyé notre campagne d'entretiens. Deux arguments principaux orientent ce choix : pour une part étant donné le relatif jeune âge de nos enquêtés, et car il nous est apparu ensuite essentiel de cibler le sujet précis de l'investigation, à savoir la recherche sur le *Web* et non pas l'internet en général. Cette précaution s'est avérée parfaitement justifiée à l'épreuve du terrain. Les jeunes interrogés étant très facilement prolixes sur le sujet « internet », le recours à quelques questions précises a permis de recentrer la discussion autour du sujet central des pratiques *d'information*. Il a été par contre important de libérer la parole, à l'intérieur des limites de ce cadre d'interrogation posé, et de contribuer à gommer ainsi le contexte scolaire de l'interrogation sur lequel nous allons revenir. Ainsi le questionnaire laisse une large place à des questions ouvertes et à l'apparition de propos enrichissants qui auraient pu paraître *a priori* hors du sujet. L'entretien semi directif en tant que tel nous est apparu apte à approcher la réalité individuelle et collective des pratiques d'information ainsi qu'à faire émerger les représentations afférentes : « *En tant que processus interlocutoire, l'entretien est un instrument d'investigation spécifique, qui aide donc à mettre en évidence des faits particuliers. L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés)* » (Blanchet Gotman 2006⁵⁸).

⁵⁷ BERTHIER, Nicole. *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Armand Colin, 2006 (Cursus)

⁵⁸ BLANCHET, Alain ; GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université, 1992 (collection 128)

Les entretiens semi directifs tels que nous les avons conçus et menés impliquent donc une alternance de questions fermées et de questions ouvertes, plus nombreuses, ainsi qu'une part de manipulation. En effet, les entretiens que nous avons menés se sont tous déroulés face à un ordinateur connecté. Lorsque des difficultés surgissent quant à la verbalisation de leurs pratiques, les jeunes que nous avons interrogés ont plus facilement recours directement à l'outil pour montrer ce dont ils parlent ou pour expliciter la façon dont ils l'utilisent. Cet embarras à dire ce que l'on fait est pointé par d'autres études approchant les pratiques de l'informatique par des adolescents. Ainsi Cédric Fluckiger que nous avons déjà cité plusieurs fois peut-il remarquer : *« Le caractère limité des savoir-faire pratiques acquis par les élèves se manifeste par un déficit de verbalisation et d'explicitation, repérable dans les entretiens, et dans le discours des élèves en classe. (...) Les élèves disposent finalement de bien moins de vocabulaire que de savoir-faire, ce qui génère des difficultés pour les échanges de savoir-faire entre élèves, les élèves ayant recours au geste pour montrer les objets dont ils parlent, ou devant avoir recours à des descriptions approximatives des actions à effectuer (...). La logique d'action instrumentale et pragmatique qui domine les usages informatiques incite peu à la réflexivité et à la verbalisation »* (Fluckiger 2007⁵⁹).

Le choix de l'entretien semi directif, et donc de la coexistence de la production de données fermées et quantitatives avec des questions ouvertes et variant en fonction des spécificités de l'interrogation, vise à permettre l'émergence d'éléments non pas nécessairement inédits mais déterminants dans la pratique informationnelle de l'internet par nos jeunes participants. Par le choix de mener des entretiens semi directifs, nous visons un approfondissement d'une relation déjà explorée, à savoir celles des adolescents avec l'internet, mais sous l'éclairage spécifique qu'est celui de leurs pratiques informationnelles. La lecture critique et analytique du corpus d'enquêtes déjà réalisées sur le thème des jeunes et internet, dans un contexte statistique ou de recherche, ainsi que la rédaction préliminaire d'une grille d'objectifs, ont ainsi présidé à l'élaboration de ce guide d'entretien disponible en annexe. Cette même grille aiguillera la relecture et l'analyse du matériau collecté.

Trois premières versions du questionnaire ont été testées avant que soit adopté un guide d'entretien commun à tous les entretiens effectivement réalisés. Ce questionnaire préalable s'appuie sur ce que laissent dans l'ombre les enquêtes du corpus en matière de pratiques informationnelles des jeunes. De même que les silences, les hésitations ou les incompréhensions sont bien souvent plus riches que les réponses immédiates, beaucoup de réponses aux questions ne valent pas en tant que telles. Elles sont à mettre toujours en écho entre elles et parfois, ce sont

⁵⁹ FLUCKIGER, Cédric. *L'appropriation des tic par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse en sciences de l'éducation. Cachan : Ecole normale supérieure, octobre 2007 http://www.stef.ens-cachan.fr/docs/fluckiger_these_2007.pdf

les questions subsidiaires et les relances qui leur donnent toute leur force. Ainsi par exemple, quand nous posons la question du degré de compétence imaginé pour lui-même par l'enquêté en fonction de son expérience de chercheur d'information, ce n'est pas le choix effectué qui importe. Les réponses se portant ici majoritairement vers le niveau moyen et peu significatif (« *plutôt compétent* »). Une telle question n'a de sens que par la discussion qu'elle implique quant à la définition de l'expertise proposée, quant au bien fondé d'aborder la recherche avec l'internet en termes de compétence, quant à l'origine supposée de ces compétences déclarées... Pareillement, il faut envisager différents niveaux et modes de compréhension d'une question comme celle qui s'inquiète de la connaissance que peut avoir le jeune du fonctionnement du moteur de recherche *Google*. Là n'est pas fondamental d'obtenir une réponse tranchée ou un cours particulier sur les algorithmes des robots, mais bien d'enregistrer la réaction du jeune quant à l'intérêt même de la question, de mettre en parallèle cette réaction avec un niveau de compétence déclaré, une représentation de l'internet ou de la recherche d'information en général.

Il nous faut noter ici un défaut de ce guide d'entretien dans sa version définitive, défaut qui nous est apparu évident au fur et à mesure des entretiens. Le choix à effectuer par l'enquêté quant à la fréquence de son utilisation d'internet, quel qu'en soit le contexte, se décline à chaque fois en « *jamais* », « *rarement* », « *à l'occasion* », « *souvent* » ou « *très souvent* ». Or, dans la perspective d'une prescription scolaire, forcément vécue comme obligatoire et à effectuer dans un laps de temps imposé, la solution proposée « *à l'occasion* » ne vaut pas en tant que telle quant à une tâche qui peut selon les cas se trouver prescrite très souvent, souvent ou rarement... Nous en avons tenu compte dans notre lecture et transcription des entretiens car ce biais nous a finalement révélé l'importance de la nature proprement *prescrite* de la recherche d'information à des fins scolaires.

• Déterminer des profils d'utilisateurs

Cette série d'entretiens s'appuie donc sur un guide d'entretien préalable d'une trentaine de questions. Les différents thèmes n'ont pas été abordés selon un ordre imposé, chaque entretien ayant son dynamisme propre, mais toutes les questions ont été abordées avec tous les participants. Ces questions se répartissent en une quinzaine de questions fermées à choix multiples, le reste proposant des questions ouvertes, favorisant la discussion libre. Toutes ces questions, quantitatives ou libres, ne résument toutefois pas à elles seules la teneur de l'entretien qui se trouve enrichi de multiples autres questions subsidiaires, la plupart posées à tous les enquêtés, certaines très spécifiques à une situation jugée nouvelle ou atypique.

Les choix qui nous ont donc conduite à retenir un certain nombre de questions fermées visaient principalement à cerner des *profils d'utilisateurs* ainsi qu'à produire un *cadre général des pratiques explorées*

et à situer ainsi la pratique proprement informationnelle au sein de pratiques internautes globales, ludiques et communicationnelles par exemple. Elles ont en outre ménagé la possibilité en fin de rencontre, de synthèses précieuses et de reformulations corroborées par l'interviewé. En ce qui concerne les réponses possibles à ces questions, nous avons repris les catégories qui sont celles de l'enquête *Mediappro*, à savoir : un jeune est considéré comme « *usager régulier* » quand il déclare utiliser souvent ou très souvent l'internet ; un « *usager faible* » renvoie à un usage déclaré comme rarement ou à l'occasion ; un « *non usager* » désigne un jeune ayant déclaré ne jamais utiliser l'internet.

1- Où utilises tu le plus souvent Internet ?

A la maison ☐ Au collège ou au lycée ☐ Chez des amis ☐ Autre : ...

2- Utilises tu Internet à la maison :

Jamais ☐ rarement ☐ à l'occasion ☐ souvent ☐ très souvent ☐

Déterminer un profil d'utilisateur c'est tout d'abord évaluer la fréquence avec laquelle la personne utilise l'internet. Par ailleurs, dans les constats d'enquêtes, l'assiduité semble creuser l'écart : plus on utilise l'internet à la maison, moins on l'utilise à l'école. Selon *Mediappro*, le fossé se creuse avec l'augmentation de la fréquence d'utilisation domestique : « *Ils n'indiquent pas qu'il n'y a pas d'accès possible à Internet à l'école, mais plutôt que ces élèves grands utilisateurs ont choisi de ne pas l'utiliser à l'école. (...) les plus familiers d'Internet développant des usages multiples qu'ils mettent souvent au service d'un de leurs centres d'intérêt* » (Bevort Bréda 2006).

8- Pourquoi utilises tu Internet en général ?

Chat, MSN

Courrier électronique

Participer à des forums

Rechercher des informations personnelles

Rechercher des informations pour un travail scolaire

Pour s'informer sur l'actualité en France et dans le monde

Jouer, seul ou en réseau

Construire un site

Alimenter un blog

Autre

La question primordiale des utilisations prédominantes de l'internet vise ensuite à affiner le profil d'utilisateur et de chercheur d'information des jeunes rencontrés. Elle vise à juger de la place accordée aux pratiques informationnelles dans les pratiques internautes générales du jeune. Elle met au jour le degré de diversification des pratiques de la personne rencontrée. Elle permet également de mettre en valeur les pratiques de production de contenu (construction de sites, alimentation d'un *blog* personnel...). Elle contribue enfin à obtenir une première image quant à la représentation que se fait la personne de l'internet (outil de communication, outil d'information, outil principalement pratique ou ludique, ...).

• **Déterminer des profils de chercheurs d'information**

3- Dirais-tu qu'Internet fait partie de tes moyens d'information ? Quels sont tes moyens d'information ?

Cette question vise à replacer l'utilisation de l'internet dans les pratiques médiatiques du jeune, dans ses habitudes d'information plutôt que dans la seule sphère de ses loisirs. Elle permet également de mettre au jour ses représentations quant à l'expression « moyen d'information » en elle-même et aux objets dans lesquels elle s'incarne. Elle permet ainsi d'envisager l'éventuel recours à l'internet lui-même comme l'un de ces « moyens d'information ». Directement liée à ces préoccupations, se pose plus loin la question de l'exclusivité éventuelle de l'internet dans ces pratiques informationnelles :

34- Est-ce qu'internet suffit pour s'informer ? oui ☐ non ☐
Pourquoi ? Cela te suffit-il à toi ? Quels besoins sont satisfaits ? Internet suffit-il pour apprendre ? Pour savoir ?
35- Que représente internet pour toi ?

11- A ton avis, y a-t'il des documents sur Internet ? oui ☐ non ☐
12- Pour toi, en général, qu'est-ce qu'un « document » ? :
13- Pour toi, que signifie « rechercher de l'information » ?
14- Quand toi même tu recherches de l'information, c'est pour quoi faire ?
Quand tu vas sur *Google* c'est pour passer le temps ? Pour explorer, découvrir des choses nouvelles ?

15- Est-ce que tu lis (ou penses lire) sur Internet ? oui ☐ non ☐ Pourquoi ? Lis-tu ce que tu as

trouvé quand tu fais une recherche ? Que fais-tu de ce que tu as trouvé ?

16- Que lis-tu sur Internet ?

21- Quel(s) moteur(s) de recherche utilises-tu ? Connais-tu ?

Comment utilises-tu ce(s) moteur(s) de recherche (avec un mot clé, pour trouver un site dont on t'a déjà parlé) ?

22- Pourquoi le(s) préfères-tu ?

23- Sais-tu ce que c'est, comment ça marche ? oui ☐ non ☐

Ces questions visent très directement à recueillir les représentations des jeunes interrogés quant à l'internet en général, quant à l'internet comme outil d'information ou espace documentaire et de lecture, quant à la recherche d'information : s'agit-il d'une expression signifiante pour eux ? S'agit-il d'une activité qu'ils reconnaissent comme leur ? S'agit-il d'une activité compatible même, selon l'idée qu'ils s'en font, avec le recours à l'internet ? Plus précisément, nous nous demandons ici si cette activité informationnelle répond toujours d'une activité précise et laquelle ? Quelle place laisse t'elle, telle qu'elle est menée, au hasard, au « butinage », à la curiosité personnelle ? S'agit-il toujours d'une activité pragmatique, orientée vers la satisfaction d'un but précis ? Ces questions visent à affiner les représentations des jeunes interrogés. Nous souhaitons également ici mettre au jour certaines connaissances, susceptibles d'appuyer certaines capacités informationnelles, certaines réflexions personnelles sur l'outil ou media internet. Quant à l'emploi du terme de « document » dans ces questions, il peut être entendu dans son sens général⁶⁰, il est surtout à entendre dans le sens qu'a pu lui donner Jean Meyriat, non pas seulement comme une donnée, mais comme : « *le produit d'une volonté, celle d'informer ou de s'informer* » (Meyriat 1981⁶¹).

6- T'arrive t'il d'être ou de te sentir « perdu(e) » sur Internet ? oui ☐ non ☐ Dans quelles circonstances ?

7- Comment repères-tu que tu es toujours sur le même site où que tu en changes ?

24- Y a t'il des sites que tu utilises régulièrement ? oui ☐ non ☐

Comment les as-tu connus ?

⁶⁰ Comme support physique d'une information enregistrée qu'il permet de conserver et/ou de transmettre.

⁶¹ MEYRIAT, Jean. Document, documentation, documentologie. *Schéma et schématisation*, n°14, 1981 (Cité par COURBIERES, Caroline. La question documentaire à l'épreuve du numérique: le recours aux fondamentaux. *Sciences de la société*, n°75, 2008)

- 25- Lesquels ?
- 26- Pourquoi ?
- 27- Gardes-tu en mémoire les sites que tu connais ? oui ☐ non ☐
- 28- Comment ? Dans un répertoire de favoris ☐ dans un carnet ou sur un papier ☐ dans une page internet personnelle (igoogle, netvibes, ...) ☐ autre : ...

Les enquêtes analysées au chapitre précédent constatent une nette différence entre les représentations que les jeunes ont de l'internet et l'utilisation pratique qu'ils en font. Il semble en effet que ce ne soit pas vraiment les potentialités de découverte, d'exploration, de confrontation à l'inconnu qu'ils privilégient : « *La métaphore initiale attribuée au projet Internet, celle de la « navigation » renvoyant à l'exotisme des grandes découvertes aux circumnavigations lointaines et aventureuses, s'est rapidement trouvée réduite, dans l'usage des jeunes, à l'image plus circonscrite d'un « cabotage » partagé : l'intérêt est bien moins d'explorer les confins exotiques du cyberspace que d'être ensemble et d'échanger dans la même baie* » (Piette et al. 2007). Nous souhaitons moduler les représentations véhiculées par les enquêtes ou les discours médiatiques quant à la relation des jeunes avec l'internet en les confrontant aux représentations des jeunes eux-mêmes quant à cet outil. Il nous semble ainsi nécessaire de les interroger quant à l'idée qu'ils se font de l'étendue de l'espace *Web*, de sa nature informationnelle et des éventuelles stratégies de balisage qu'ils mettent en oeuvre pour s'y retrouver. La possibilité permanente de se perdre sur l'internet, pointée tout particulièrement par les chercheurs en sciences cognitives dans la description du phénomène de « *surcharge cognitive* » et du sentiment de « *désorientation* » (Conklin 1987⁶² ; Tricot 1993⁶³) est-elle un risque encouru par les jeunes de leur propre point de vue ? Éprouvent-ils parfois l'impression de se perdre ? Comment définissent-ils éventuellement cette situation ?

Les enquêtes du corpus montrent qu'au contraire, face à la surabondance représentée par le *Web*, ils ne naviguent qu'en terres connues (Bevort Bréda 2006). Nous nous demandons ici quelles sont

⁶² CONKLIN Jeff. Conklin. Hypertext : an introduction and survey. *Computer*, n° 20, vol.9, 1987

⁶³ « *La surcharge cognitive est liée à l'effort de concentration intellectuelle exigé par l'élaboration conjointe de plusieurs tâches (recherche, tri, lecture...) redoublé par l'implicite des liens proposés à l'utilisateur. Le sentiment de désorientation (« Getting lost in space ») résulte de l'organisation non plus linéaire mais complexe des informations dans un environnement hypertextuel. Il s'exprime par le fait d'être perdu et/ou de ne pas savoir comment accéder au document possiblement pertinent* »

Tricot 1993 ajoute, d'après Foss 1988 qu'être désorienté c'est aussi « *arriver à un endroit et ne plus savoir pourquoi on est là, se perdre en digressions, ne pas savoir s'il reste des documents pertinents dans le système, oublier quelles sélections on a fait précédemment (les éléments consultés), ne pas être capable de se représenter une vue d'ensemble ou un résumé cohérent de ce que l'on vient de voir* »

TRICOT André. Stratégie de navigation et stratégies d'apprentissage : pour l'approche expérimentale d'un problème cognitif. In BARON, Georges-Louis ; BAUDE, Jacques ; DE LA PASSARDIERE, Brigitte. *Hypermédiat et apprentissage 2*,

Paris : INRP-EPI. 1993

FOSS C. L. (1988). Effective browsing in hypertext systems. In *Proceedings of the RAIO Conference, Useroriented content based text and image handling*, Cambridge (MA), MIT, 21-24 mars 1988

ces frontières informationnelles qu'ils retiennent et comment sont-elles retenues ? Quels indices de repérage documentaire suivent-ils ? Correspondent-ils, éventuellement, aux limites du site ? De la page *Web* qu'ils consultent ? « *Ce qui déroute l'utilisateur, plus que l'étendue et la complexité de ces nouveaux territoires, c'est d'abord l'impossibilité d'en apercevoir l'étendue et les frontières, (...). La navigation sur le web ne s'épanouit pas dans l'espace circonscrit des documents imprimés et de la bibliothèque dont l'organisation, alphabétique ou thématique, se fonde sur la matérialité physique des supports, la localisation des sources, la répartition et la finitude des espaces. La fin proclamée de la distance, des systèmes terrestres ou physiques de référence, de la cardinalité géographique de l'orientation, des échelles de projection, de la localisation absolue des documents comme des objets contribuent à dessiner les contours d'une géographie dont la singularité est d'être sans territoire* » (Ghitalla 2002⁶⁴) : la délimitation de ce périmètre informationnel sur le *Web* procède de ce que nous pourrions appeler en ce sens une « *géographie documentaire subjective* » (Ghitalla Lenay 2001⁶⁵). C'est ce paysage et son organisation, voire sa gestion, que nous souhaitons mettre à jour. Quelles places y occupent recherches personnelles et recherches scolaires ? Quels outils d'information y sont retenus ? Quels dispositifs de stockage ou de veille sont éventuellement sollicités ? La question, subsidiaire mais fondamentale, se pose ici du choix des ressources et des représentations de ces ressources, en particulier les deux outils phares du moment que constituent *Google* et *Wikipédia*. Au-delà du constat du recours majoritaire à ces agents d'information, quelles représentations en ont les jeunes ? Où se situe la possible part de choix personnel quant à l'utilisation qu'ils font de ces outils ?

• **La question de la « compétence » informationnelle**

4- T'estimes-tu compétent(e) en recherche d'informations sur Internet ?

Pas compétent(e) du tout ☐ plutôt compétent(e) ☐ compétent(e) ☐ très compétent(e) ☐
expert(e) ☐

5- Pourquoi ? As-tu appris ? Où as-tu appris et qui t'a appris ? Y a-t'il besoin d'être compétent ?

Qu'est-ce qu'être compétent sur Internet ? Y a-t'il besoin même d'être compétent(e) pour chercher de l'information sur Internet ? Pourquoi ne t'estimes-tu pas expert(e) ?

L'objet de cette question, prétexte à être alimentée par des questions subsidiaires qui ont toute leur importance, vise les représentations du jeune quant à la compétence qu'il estime être la

⁶⁴ GHITALLA, Franck. L'âge des cartes électroniques : outils graphiques de navigation sur le web. *Communication et langages*, n°131, 2002 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_2002_num_131_1_3126

⁶⁵ GHITALLA, Franck ; LENAY, Charles. Les Territoires de l'Information : Navigation et Construction des espaces de Compréhension sur le Web : Congrès de l'ARCO (Association pour la Recherche en sciences Cognitives) à Lyon en dec. 2001. In *La Navigation, Les Cahiers du Numérique*, vol.3, 2002

sienne en matière de recherche d'information sur l'internet et quant à la compétence en général qui peut être celle du chercheur d'information sur l'internet. Ces représentations peuvent être mises en relation avec les manipulations éventuellement occasionnées. Cette question de l'habileté ressentie dans l'usage informationnel de l'internet est indissociable de la capacité à prendre du recul par rapport à l'information trouvée. Ce recul, qualifiable d'attitude critique, ne vise pas fatalement la remise en cause de la crédibilité de cette information par exemple, mais exige une attitude d'analyse de cette information quant au besoin d'information qu'elle peut combler, quant à son utilité, quant à sa correspondance avec le sujet de recherche concerné, quant à sa lisibilité... Les réactions éventuellement suscitées par la question elle-même peuvent être significatives. En effet, nous pouvons imaginer que tout le monde ne partage pas l'intérêt ou le sens de cette question.

- 30- Penses-tu qu'il faille se méfier de ce que l'on trouve sur Internet ? oui ☐ non ☐
- 31- Pourquoi ?
- 32- Comment décides-tu qu'un document ou une information trouvés sur Internet correspond bien à ce que tu cherches ? Fais-tu confiance à un seul site ? Combien en visites-tu ? Quand t'arrêtes-tu ? Comment décides-tu de t'arrêter ? Si tu ne trouves pas : quel recours ? Est-ce possible de ne pas trouver ?
- 33- Comment fais-tu pour accorder ou non ta confiance à une information trouvée sur Internet ?

La question « Penses-tu qu'il faille se méfier de ce que l'on trouve sur Internet ? » peut paraître en soi mal formulée puisque telle qu'elle, elle induit une réponse quant à la méfiance de rigueur que tout internaute se devrait d'entretenir. En effet, cette réponse ne se fait pas attendre et invariablement, sans même savoir exactement pourquoi, tous nos jeunes interviewés répondent par l'affirmative convaincue. Cependant, nous le verrons, très rares sont ceux qui pointent la nécessité d'un tri intellectuel des informations (après le « choix » automatisé du robot de recherche). Tous pointent par contre les dangers avérés d'une connexion d'un ordinateur domestique au réseau (risque du « virus ») et la pratique de l'internet par des non avertis (contenus pornographiques, négationnistes, plus rarement publicitaires et commerciaux). En effet, nous l'avons dit, ce discours sur les « dangers d'internet » est largement relayé par les médias traditionnels et par l'école (protection des données personnelles, risques liés au *Chat* et au *blogging*). Mais là encore, cette question ne se suffit pas à elle-même. Elle introduit la discussion et la manipulation, vise à mettre en lumière les appuis d'un éventuel *questionnement* cette fois tout à

fait personnel (Serres 2007⁶⁶).

• **Recherches scolaires et recherches personnelles**

9- Fais-tu de la recherche d'informations à l'école ? oui ☐ non ☐

Comment ça se passe ? Où ? Avec qui ? Avec quoi ? Comment ? Pourquoi ?

Que cela représente t'il pour toi ?

10- Utilises-tu Internet à la maison pour effectuer un travail scolaire ?

Jamais ☐ rarement ☐ à l'occasion ☐ souvent ☐ très souvent ☐

La recherche est-elle toujours demandée par le prof ? Que demande-t-il exactement ?

Comprends-tu toujours ce qu'il demande ?

Prends-tu parfois l'initiative d'une recherche pour compléter ou pour prolonger ce qui a été abordé pendant le cours, par curiosité par exemple ?

Est-ce que c'est le prof qui demande de chercher sur Internet ou est-ce que c'est toi qui choisis d'utiliser cet outil ?

17- En général, fais-tu des recherches documentaires personnelles sur Internet ?

Jamais ☐ rarement ☐ à l'occasion ☐ souvent ☐ très souvent ☐

18- Sur quels thèmes ?

19- Fais- tu une différence entre tes recherches personnelles et les recherches scolaires ? oui ☐
non ☐

20- Pourquoi ?

Selon les enquêtes, à l'école prédominent les activités de recherche d'information (Bevort Bréda 2006). Dans le détail, la nature et le déroulement concret de ces recherches ne sont pas décrits. Nous cherchons ainsi par ces questions à définir en propre la place des recherches définies comme scolaires par ces jeunes et à voir précisément en quoi elles consistent. Il s'agit également d'établir les liens qui unissent ces recherches scolaires et le lieu « école » : « recherches scolaires » et « recherches menées à l'école » sont-elles forcément synonymes ? Nous nous posons la question de savoir quels besoins d'information sont ici réellement satisfaits par le recours à l'internet. Les pratiques d'information dites « informelles » ne concernent-elles pour autant que les recherches d'ordre personnel, liées aux préoccupations quotidiennes et aux loisirs ? Or, si

⁶⁶ SERRES, Alexandre. La formation à l'évaluation de l'information : une didactique à construire au cœur de la culture informationnelle : Journée d'étude des URFIST « Evaluation et validation de l'information sur Internet », Paris, 31 janvier 2007 <http://urfistreseau.files.wordpress.com/2007/02/urfist31janvier2007serres.pdf>

l'inverse semble moins souvent se vérifier, le scolaire semble très présent dans les recherches en général et non moins dans les recherches menées à la maison. En effet, lors des tests que nous avons effectués afin de peaufiner notre guide d'entretien, il nous est apparu que les recherches d'information évoquées par les jeunes interrogés dans ce cadre, tournaient beaucoup autour des recherches demandées par les enseignants. Il nous a alors semblé même difficile d'élucider des recherches menées à titre personnel. Quelles sont la fréquence et la place occupées par les recherches scolaires dans les pratiques d'information des jeunes ? Ici se pose une autre question, fondamentale, quant à la part d'initiative personnelle possible au sein de ces recherches scolaires. Les recherches scolaires ne sont-elles que des recherches de commande, des recherches menées au sein d'un encadrement strict et balisé, comme la lecture des conclusions d'enquêtes peut le laisser penser ?

En outre, les enquêtes, nous l'avons largement souligné, signalent le fossé qui séparent les pratiques internautes domestiques des pratiques scolaires. Qu'en est-il si l'on interroge directement les jeunes quant à ce constat ? Comment conçoivent-ils le cas échéant eux-mêmes cette différence entre leurs recherches sur l'internet à l'école et leurs recherches sur l'internet à la maison ? Comment définissent-ils les recherches qu'ils considèrent comme « scolaires » et les recherches qu'ils estiment être « personnelles » ? Car de la même façon, il nous faut entrevoir quelle place et quelle fréquence sont réservées à des recherches d'information considérées par les jeunes interrogés comme personnelles. De quelle nature sont-elles ? Comment en arrivent-ils à les signifier comme telles ? Les distinguent-ils radicalement des recherches scolaires et comment ? S'inscrivent-elles uniquement dans le loisir et les préoccupations juvéniles attendues (musique, cinéma, actualités *people*, sport, ...) ?

6.2.2 Contexte et déroulement des entretiens

Nous avons procédé à 59 entretiens semi directifs. Ces entretiens, individuels, ont été enregistrés avec l'autorisation des jeunes participants, les données relatives aux personnes interrogées ne consignant que le prénom, l'âge, le niveau scolaire et la possession d'un ordinateur personnel ou familial au domicile. Les entretiens se sont en outre déroulés face à un poste informatique connecté, permettant toute manipulation susceptible d'accompagner et d'aider la parole. Ils se sont écoulés sur une moyenne de 40 à 50 minutes chacun. Ces entretiens se sont déroulés au sein d'établissements scolaires du second degré : collèges, lycées d'enseignement général, technologique et professionnel, de l'académie de Poitiers. Les 4 départements de cette académie, à savoir Vienne, Deux-Sèvres, Charente et Charente Maritime, sont concernés. Nous avons tenu

à diversifier au maximum notre échantillon, tant en âges qu'en niveaux, variété de filières et localisation des établissements.

Deux collèges ont ainsi été choisis :

- un établissement de type semi rural (745 élèves⁶⁷) dans lequel ont été effectués 6 interviews (4 filles et 2 garçons) ;
- un établissement de type rural (154 élèves) dans lequel nous avons rencontré 7 enquêtés (5 filles et 2 garçons).

Sept lycées ont été également retenus :

- un établissement innovant de type urbain (552 élèves) dans lequel ont été menés 9 entretiens (4 filles et 5 garçons) ;
- un établissement professionnel de type semi urbain (333 élèves) dans lequel nous avons procédé à 6 entretiens (2 filles et 4 garçons) ;
- deux établissements d'enseignement général et technologique de type urbain (1189 et 1162 élèves) dans lesquels nous avons rencontrés deux fois cinq jeunes (3 filles/2 garçons et 2 filles/3 garçons) ;
- deux établissements d'enseignement général de centre ville (1197 et 908 élèves) qui nous ont permis de procéder respectivement à 7 (3 filles et 4 garçons) et 4 entretiens (4 filles et 1 garçon) ;
- enfin un établissement mixte (ministère de l'éducation nationale, ministère de l'agriculture et de la pêche, 426 élèves) dans lequel ont été effectués 10 entretiens (3 filles et 7 garçons).

En fonction des locaux, les entretiens ont eu lieu dans le Centre de Documentation et d'Information (CDI), dans les salles de travail autonome qui en relèvent, dans le Foyer Socio Educatif ou dans une salle banalisée.

Ces entretiens se sont déroulés, pour les jeunes, sur la base du volontariat, les seules conditions de participation retenues étant l'âge (entre 14 et 18 ans) et la possession d'un ordinateur domestique connecté à l'internet. Il faut ici noter la bonne volonté des collégiens et lycéens et l'investissement dont ils ont fait preuve dans les réponses qu'ils ont pu fournir aux questions qui leur étaient posées. Cet enthousiasme n'est d'ailleurs pas étranger à notre objet d'étude, relevé dans d'autres types d'enquêtes comme celle de Roselli 2010 avec des étudiants : « *Les ressources numériques offrent la possibilité d'entrer dans une logique de recherche en restant dans l'anonymat. En cela, elles constituent une bonne fenêtre d'observation pour voir à l'œuvre ce type d'étudiants, généralement réticents à se laisser*

⁶⁷ Tous les effectifs correspondent aux données de l'année scolaire 2007-2008 disponibles sur la page correspondant à l'établissement sur le site *Web* du rectorat de l'académie de Poitiers.

saisir dans les activités de lecture et d'étude, mais tout à fait ouverts à montrer comment ils savent naviguer et s'orienter sur le Web» (Roselli 2010⁶⁸).

Il nous faut évoquer ici l'un des points particuliers de notre travail d'enquête qui est celui de ce contexte unique d'interrogation marqué par l'empreinte scolaire. Notre interrogation initiale porte sur les pratiques informationnelles informelles des jeunes sur l'internet. Si une lecture première et rapide tend à associer les pratiques « informelles » à ce qui se passe *en dehors* de l'école, nous avons montré qu'il n'en était rien. « Informel » ne veut pas dire seulement « en dehors de l'école ». Formel/informel, cela ne renvoie pas directement à un contexte physique, l'établissement scolaire lui-même ne se résumant pas aux seules salles de classe de même que le temps scolaire ne peut se réduire au seul temps de cours. L'espace et le temps propres à la *vie* scolaire, précisément, offrent tout un tas d'interstices durant lesquels les jeunes scolarisés vivent l'école, apprennent, jouent, grandissent entre eux... « Pratiques informelles » : cela désigne ce que ces jeunes recherchent au quotidien sur l'internet et donc y compris, voire surtout, pour l'école ou pour l'orientation scolaire et professionnelle par exemple. Nous pouvions malgré tout craindre dans la mise en œuvre du processus d'investigation que le choix du collège ou du lycée comme lieu d'interrogation perturbe les réponses apportées par les jeunes à nos questions. Le contexte scolaire pouvant être considéré comme un biais à cause de la légitimité des réponses qu'il peut impliquer, comme cela est établi pour les enquêtes déclaratives portant sur les pratiques culturelles par exemple. Toutefois, les réponses n'ont pas été si « légitimes » que cela, bien au contraire, certains jeunes ayant cherché à montrer leurs astuces pour détourner les dispositifs de blocage de l'établissement, d'autres affichant leur *blog* personnel, etc... Les recherches scolaires ont été moins annoncées par eux comme « légitimes » que comme « obligatoires ». Et, enfin, ce n'est pas tant la « légitimité » des recherches scolaires qui nous importe que la place de ces recherches dans l'univers informationnel personnel du jeune.

Pour le dire très franchement, le choix de nous déplacer en établissement scolaire était pour nous une facilité incomparable d'accès au terrain, sans commune mesure avec des prises de contact au domicile, avec l'accord des familles et avec une intrusion certaine dans la vie privée des personnes, contexte qui n'est de tout façon pas « neutre » non plus, comme ne serait pas « neutre » la bibliothèque ou la maison de quartier.

⁶⁸ ROSELLI, Mariangela. Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant : Enquête ethnographique en bibliothèque universitaire. *Tic & Société*, vol.4, n°1, 2010 <http://ticetsociete.revues.org/824#tocto2n4>

Assumant la visibilité incontournable du chercheur, nous avons été tout de même très soucieuse de réduire au maximum les risques d'interférence du contexte scolaire en choisissant comme médiateurs nos collègues enseignants documentalistes, plutôt que des collègues enseignants de disciplines ou des personnels de direction par exemple. Nous n'avons bien sûr pas fait d'observation en classe puisque la situation pédagogique pour le coup est hors sujet (même si l'informel n'est pas absent non plus de ces situations d'encadrement). L'interrogation dans le CDI ou dans une petite salle annexe a, dans le même ordre d'idées, permis de « dédramatiser » la situation d'interrogation. « *Chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mises en actes dans le discours de l'interviewé* » (Blanchet Blanchet 1994⁶⁹) ainsi, au sein de l'établissement scolaire, le CDI nous a semblé de plus, en tant que pôle documentaire à disposition des individus et scène symbolique de la recherche d'information, être un lieu tout à fait admissible. A ce titre, s'il nous est permis d'établir le parallèle avec le contexte d'interrogation le plus courant des enquêtes concernant les pratiques étudiantes, nous remarquons que ces derniers sont interrogés dans les bibliothèques universitaires, en complément souvent de questionnaires en ligne. A l'université le lieu formel d'enseignement est multiple, la BU partageant ce rôle au même titre que la salle de cours qui l'occupe presque entièrement dans le secondaire. Pour ces enquêtes, le but est clairement de percevoir le bénéfice académique des pratiques informationnelles (plus que le bénéfice quotidien ou citoyen, par exemple, vote, assurances, loisirs, logement, santé...). Pour percevoir ce degré de pratiques académiquement rentables on interroge leurs pratiques autonomes, plus ou moins prescrites, la prescription dans le supérieur étant elle aussi plus diffuse. Ce faisant on reconnaît la part de travail personnel d'information comme déterminante dans le cursus. Les interroger au CDI, par exemple, c'est aller dans le même sens pour les élèves du secondaire et contribuer à expliciter le rôle déterminant des pratiques d'information autonome dans les études.

S'il est question du contexte, puisque nous en avons choisi un pour cette campagne d'entretiens, il faudrait aussi évoquer les autres lieux potentiels de la recherche (domiciles, bibliothèques, maisons de quartier, domicile des copains, ...) et les usages grandissants de la mobilité (téléphones portables, *smartphones*, ordinateurs ultra portables etc...). Ce qui compte cependant à nos yeux ce n'est pas tant ce contexte que les recherches menées, au quotidien et les besoins d'information exprimés. Nous avons donc cherché à privilégier au maximum la relation avec l'enquêté, dans la façon de se présenter et de présenter l'entretien. A l'occasion d'une courte introduction aux objectifs généraux de l'entretien, sans prétention d'évaluation, sans aucun

⁶⁹ BLANCHET, Geneviève ; BLANCHET, Alain. interactional effects of the environment on the interview. *European Journal of Psychology of Education*, IX, 1, 1994 (rapporté dans Blanchet Gotman 1992)

rapport direct avec les activités scolaires, sous couvert d'anonymat et après présentation rapide du guide d'entretien, nous avons veillé à ne pas nous présenter nous même comme enseignante, privilégiant une posture de recherche, d'intérêt et de curiosité réelle à l'égard des pratiques. En l'occurrence, passées les quelques premières minutes d'entretien, il s'est avéré que tous les jeunes enquêtés ont répondu bien volontiers et dans un climat de confiance. Y compris lorsque nous avons sollicité leur participation « au pied levé », nous n'avons pas essuyé de refus : les acceptations étaient plutôt motivées par le sentiment d'un usage aisé, agréable, et la volonté d'en faire part. A la fin de l'entretien, l'enregistrement continuant de s'effectuer, nous avons souvent conclu de manière plus décontractée, tout en rangeant les fournitures et en remerciant le jeune participant, par une ou deux questions sur l'entretien lui-même, l'intérêt porté aux questions ou au thème de réflexion. Ces minutes ont été bien souvent très précieuses pour apprécier le climat général de l'enquête, l'entretien n'ayant apparemment pas occasionné de gêne ou de confusion, tout au plus une certaine indifférence mais bien souvent un intérêt partagé. La manipulation de l'outil informatique comme illustration des pratiques informationnelles personnelles a elle aussi concouru à atténuer le cadre scolaire de l'entretien : nombreux ont été les élèves à faire directement état de leurs centres d'intérêts personnels, quitte à contourner à cette occasion les dispositifs de filtrage de l'établissement. De plus, afin d'éviter la figure de « l'examen » ou de « l'entretien d'embauche », enquêté et enquêteur sont à chaque fois placé côte à côte, l'enquêté face à un poste connecté sur lequel il a la main. La présence d'un poste informatique relève de choix méthodologiques visant à libérer la parole : montrer au lieu de dire, surtout si le vocabulaire technique est approximatif ou absent, et visant à relayer une posture déclarative par une série de gestes. Tous les participants ont ainsi effectué au moins une recherche documentaire, sur un sujet de leur choix ou déterminé ensemble lorsque l'inspiration n'était pas au rendez-vous. L'objectif n'étant pas d'observer une démarche mais de partir d'un exemple concret pour aborder l'internet d'un point de vue informationnel.

Tous les entretiens ont en outre été menés individuellement, à l'exception d'un binôme de jeunes filles présentes ensemble mais interrogées l'une après l'autre. En introduction, il a donc été à chaque fois spécifié que l'entretien restait anonyme, que les réponses aux questions étaient tout à fait libres et hors cadre scolaire, les questions fermées ayant été préalablement photocopiées et agrandies pour être directement lues et facilement comprises par l'enquêté. Le cadre de recherche a été présenté de façon rapide et simple (la rédaction d'un « mémoire »). L'introduction du sujet de recherche a été plus large que l'objet lui-même, désignant la recherche d'informations en général. Cette introduction du sujet de recherche a permis de préciser que c'était bien de la recherche d'information dont il allait être question, plus que de la pratique générale de l'internet.

L'enregistrement, présenté comme naturel et comme un moyen pratique pour éviter de retenir trop longtemps les élèves entre deux cours, s'est très vite fait oublier. Discret, il ne semble pas avoir posé de problème aux jeunes participants, aucun n'ayant fait part de réticences à cet égard. De la même manière, nous avons pris garde de ne pas focaliser l'attention de nos participants sur l'existence du guide d'entretien. Il a été mentionné l'existence d'une série de questions préalables en introduction, présentées plus comme occasion de « dire ce que l'on pense » que comme promesse de réponses « justes » ou « fausses ». Les deux premières questions en particulier, fermées et d'ordre général, claires et simples, ont permis d'entrer dans le vif du sujet de manière directe pour l'enquêté et de poser les premiers jalons d'un profil d'utilisateur pour l'enquêteur. Le corps de l'entretien se nourrit de l'alternance de questions simples et fermées et de questions largement ouvertes, certaines théoriques. Plusieurs thématiques reviennent d'une question à l'autre. Il s'agit de varier les éclairages et les points d'entrée sur les éléments fondamentaux de l'investigation, à savoir : pratiques informationnelles de l'internet, initiatives personnelles de recherches, représentations de l'internet et de la recherche d'information. Nous venons de détailler l'élaboration de ce guide d'entretien et de relater la manière dont les rencontres se sont concrètement déroulées. Dans un dernier point de ce sixième chapitre, consacré aux options méthodologiques qui ont été les nôtres, attachons nous à dessiner les grandes pistes de lecture possibles de ce matériau.

6.3. Lectures du matériau

• Cibler le caractère informel des pratiques

L'activité de recherche d'information peut être précisément définie en fonction d'un contexte et de la tâche générale qu'elle contribue à réaliser. Nous nous situons dans une perspective englobante qui est celle des pratiques informationnelles. Nous pouvons dès lors nous demander dans quelle mesure l'activité informationnelle motivée par des préoccupations scolaires n'est liée qu'au seul contexte de l'établissement scolaire et à des situations d'apprentissage formalisées. Ne se définit-elle en outre qu'à partir de la prescription originelle d'un enseignant ? Quelle place laisse-t-elle à l'initiative et à l'exploration personnelles ? Cette question d'une contextualisation très nette se pose de manière paradoxalement encore plus appuyée quant aux pratiques informationnelles dites « informelles » des jeunes avec l'internet : peuvent-elles n'être relatives qu'à des préoccupations d'ordre personnel, sans rapport aucun avec les occupations scolaires qui occupent largement le quotidien de la jeunesse d'aujourd'hui⁷⁰ ?

⁷⁰ « Les sites Web qu'ils visitent à la maison sont intimement liés à leurs goûts et à leurs loisirs personnels, et correspondent aux centres d'intérêt bien connus des adolescents (musique, cinéma, jeux, émissions de télévision, etc.), les garçons allant plus nombreux vers les sites de

En tant que démarches cognitives et comportementales inscrites dans un parcours d'apprentissage déterminé, les pratiques informationnelles, ou informatiques, telles qu'elles se déroulent *en classe* peuvent être effectivement considérées à nos yeux comme étrangères aux pratiques internautes domestiques en ce qu'elles s'inscrivent dans des objectifs disciplinaires qui les dépassent. En termes de démarche de recherche, les apports de la recherche semblent nuancés. Nous avons noté que dans sa revue de littérature sur le sujet constituant une partie de sa thèse, Nicole Boubée renvoie à des études du champ de la *library and information science* montrant le poids des facteurs attentionnel et motivationnel dans le cas d'une tâche de recherche d'information « *auto générée* » (Hirsh 1999⁷¹ ; Bilal 2002⁷²). Lorsqu'elle est prescrite, cette tâche est marquée du sceau de la complexité (Gross 1999⁷³ 2004⁷⁴) mais occasionne une motivation importante lorsqu'elle inclue un but social de communication, par exemple auprès des autres élèves (Oliver Oliver 1997⁷⁵). Elle indique, qu'en dehors des difficultés inhérentes à l'appropriation d'une question imposée, les conséquences sur la conduite proprement dite de l'activité ne sont pas manifestes. Cédric Fluckiger, dont les travaux de thèse se penchent précisément sur le transfert possible d'éventuelles compétences forgées dans la pratique quotidienne vers le cadre des exigences scolaires et inversement, expose quant à lui des distinctions observables dans les parcours de navigation. Il écrit : « *L'hétérogénéité des contextes d'utilisation du Web et des finalités d'usage conduit à une hétérogénéité des schèmes de navigation. Il est possible de repérer trois schèmes de navigation principaux : les schèmes de navigation ludique, scolaire et spécifique aux blogs. Ces schèmes sont adaptés au support de l'information (site Web classique ou blogs) et à la finalité d'usage (ludique ou scolaire). (...) Le schème de la navigation « scolaire », consistant à rechercher des informations, tel qu'il peut être observé en recherche documentaire au CDI du collège diffère du schème de navigation ludique* » (Fluckiger 2007⁷⁶). De la même façon que dans les travaux cités précédemment, la finalité d'usage mobilisée ici renvoie, pour ce qui est des pratiques scolaires de recherche, à l'obligation pour les élèves de collecter des éléments d'information afin de rendre un travail, résultat de la recherche

jeux, de sport et d'informatique. » (Brévort Bréda 2006)

⁷¹ HIRSH, Sandra G. Children's relevance criteria and information seeking on electronic resources. *Journal of American society for Information Science*, vol.50, n°14, 1999

⁷² BILAL, Dania. Children's use of the yahoo! web search engine. III. cognitive and physical behaviors on fully self-generated search tasks. . *Journal of the American society for Information Science and Technology*, vol. 53, n°13, 2002

⁷³ GROSS, Melissa. Imposed queries in the School Library Media Center : a descriptive study. *Library and Information Science Research*, vol.21, n°4, 1999

⁷⁴ GROSS, Melissa. Children's information seeking at school : Findings from a qualitative study. In CHELTON, Mary K.; COOL, Colleen. *Youth information seeking behaviour : Theories, models and issues*. Lanham :The Scarecrow Press Inc., 2004

⁷⁵ OLIVER, R ; OLIVER, H. Using context to promote learning from information seeking tasks. *Journal of the American society for Information Science and Technology*, vol.48, n°6, 1997

⁷⁶ FLUCKIGER, Cédric. *L'appropriation des tic par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse en sciences de l'éducation. Cachan : Ecole normale supérieure, octobre 2007 http://www.stef.ens-cachan.fr/docs/fluckiger_these_2007.pdf

commandée. Précisons que ce sont justement ces travaux de production finale, que l'enseignant évaluera comme marqueur des éléments de connaissance relatifs à sa discipline, qui instruisent l'objectif premier et déterminant de la séance incluant une phase de recherche documentaire. Ces travaux sont centrés sur les processus et les démarches mis en œuvre par les jeunes qu'ils observent et les protocoles méthodologiques mis en œuvre sont adéquats à ces observations *in situ* et à leur consignation. Cet axe d'étude n'est pas le nôtre. Car ce sont ces pratiques informationnelles qui en tant que telles débordent le contexte de la classe et le cadre de la séance pédagogique, qui nous intéressent. L'objectif qui préside à une première lecture de notre matériau est celui de connaissance et de caractérisation des pratiques de recherche quotidiennes de l'échantillon en distinguant particulièrement ce qui n'est pas prescrit, ce qui relève de l'initiative personnelle, du temps consacré à des tâches de recherche de commande. Parallèlement à cet objectif qui vise à dessiner le visage possible de ces pratiques informationnelles quotidiennes méconnues, nous tentons d'apercevoir les nuances possibles qu'apporte le jeu des individualités. Ainsi nous établirons différents « profils usagers », en fonction de l'usage plus ou moins appuyé de l'internet comme outil de recherche d'information.

• Une « retranscription typologique »

Au fur et à mesure de notre campagne d'entretiens, nous avons retranscrit la parole des jeunes rencontrés. Cette retranscription a été effectuée de façon mixte. A la fois mot à mot et suivant la grille qui nous a permis d'envisager une typologie sur laquelle nous allons tout de suite revenir. Nous avons respecté, les hésitations, les silences... Il faut par contre observer que nous avons modifié, par respect pour les personnes, le style oral des réponses en rédigeant les négations. Car elle n'a pas d'incidence notable sur la signification des propos, il s'agit là de la seule et unique modification que nous nous sommes autorisée de la parole des enquêtés.

Nous avons par ailleurs consigné les réponses aux questions fermées dans une feuille de calcul (tableur excel). La collecte de ces données quantitatives vise en premier lieu la détermination d'un profil d'internaute, basé sur la répartition des trois grandes familles d'usages (chapitre 1, 1.1). Cette répartition peut être discutée, certains auteurs utilisant des distinctions plus fines (Eynon Malmberg 2011⁷⁷). C'est aussi le choix de la simplicité, notre objectif n'étant pas de sérier

⁷⁷ "The goal of this research is to create a typology of young people based on their uses of the Internet outside school or college. A broad range of Internet uses was identified from previous research on this topic both in the UK and internationally (e.g., Livingstone et al., 2005; Dutton, Helsper, & Gerber, 2009; Lenhart, Purcell, Smith, & Zickuhr, 2010); and informed by the qualitative aspects (comprising of over 100 interviews and 40 home visits of young people) of the current study (Davies & Good, 2009) of which the survey formed part. From this process five kinds of Internet use form the focus of this study – communicating, information seeking, entertainment, participating and creating"

EYNON, Rebecca ; MALMBERG, Lars-Erik. A typology of young people's Internet use: Implications for

précisément différents usages mais de nous concentrer sur les utilisations informationnelles du réseau. Car c'est bien, en second lieu et partant de la place accordée par le jeune aux pratiques informationnelles dans ses usages internautes, la détermination d'un profil de chercheur d'information qui nous importe : utilise-t-il l'internet pour s'informer ? Pour s'informer sur quoi ? Face à la mouvance informationnelle continue qui caractérise le *Web* comme espace informationnel, le chercheur d'information balance entre une navigation de contournement, suivant des « îlots, bien identifiés » (les « bons sites » signalés par des instances de références ou partagés entre pairs) et une navigation allant jusqu'à intégrer cette inconstance constitutive de la Toile (Boullier Ghitalla 2004⁷⁸). Dominique Boullier et Franck Ghitalla distinguent plusieurs formes de graduation stratégique, partant du territoire de l'internaute lui-même à partir duquel il se construit des « centres de références partagés », valide les contenus en fonction des autorités qu'il reconnaît, jusqu'à la reconnaissance de l'incertitude du *Web* et de ses richesses. L'internaute opère alors « par capitalisation de traces successives en se servant de ses propres parcours de navigation comme d'une forme de mémoire », donnant logiquement lieu à une forme d'« indexation subjective ». A un degré plus important d'implémentation de la mouvance abductive du *Web*, il ne cherche plus tant à stabiliser des repères qu'à être attentif en permanence aux sursauts, aux opportunités qui se présentent, pour rappel : « Paradoxalement, c'est ce type de stratégie qui correspond peut être le mieux à ce qui semble être la nature du Web et qui produit donc les plus fameux experts » (Boullier Ghitalla 2004). Cela dit, même lors de la délimitation d'une infime partie du *Web*, il nous apparaît que se pose la question de l'organisation de navigations personnelles, l'élaboration par ces jeunes de cette « géographie documentaire subjective » précédemment évoquée. Engrangent-ils des ressources qui leur conviennent ? Comment et dans quelle mesure les investissent-ils (mémoire des favoris, etc...) ? Cette question nous renvoie à celle de l'intention individuelle qui motive profondément l'acte qui vise en s'informant à tenter de combler un besoin d'information reconnu comme tel. Cette question renvoie également à la distinction établie par Michel De Certeau entre stratégies et tactiques : « J'appelle « stratégie » le calcul des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un « environnement ». Elle postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un propre et donc de servir de base à une gestion de ses relations avec une extériorité distincte. La rationalité politique, économique ou scientifique s'est construite sur ce modèle stratégique. J'appelle au contraire « tactique » un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue, fragmentairement, sans le saisir en son

education. *Computers & Education*, vol.56, n°3, 2011

⁷⁸ GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique. Le web ou l'utopie d'un espace documentaire. *Information Interaction Intelligence*, volume 4, n°1, 2004

entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne dispose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance par rapport aux circonstances » (De Certeau 1990⁷⁹). La stratégie semble instruire le mode d'action d'un sujet conscient de ses intentions et qui l'oriente partant du territoire de ses exigences propres. La tactique ignore pour sa part ce type de positionnement : elle avance au jour le jour, au gré des occasions, sans capitaliser forcément les profits de son activité. A la frontière de ces deux territoires nous situons l'appropriation comprise comme processus, comme « procès » et comme « acte de se constituer un soi » pour reprendre les termes qui sont ceux de Josiane Jouet (Jouet 2000⁸⁰). Décliner ainsi les éléments constitutifs de la pratique informationnelle quotidienne revient à cerner l'ensemble des dispositions et moyens mobilisés pour obtenir une information qui va répondre à un besoin et déclencher action, prise de décision et/ou connaissance. Quelles informations sont recherchées (nature et contenu) ? Pour répondre à quel besoin ? Dans quel but (réflexion, action, ou décision) ? Par quels moyens intellectuels, avec quels outils techniques ? L'objectif du questionnaire, dans cette perspective, sera de déterminer des « profils » de chercheurs d'informations, déterminés par des motivations informationnelles, des aptitudes manipulatoires et des représentations mentales. Ainsi ce n'est pas uniquement l'ordre chronologique de la conversation qui a été retenu dans la retranscription mais également celui d'une grille de typologisation, rassemblant les éléments de réponse à une même thématique éparpillés lors de l'échange réel (Cf Grille « Profil général d'utilisateur » annexe 4).

« L'entretien révèle la logique d'une action, son principe de fonctionnement. L'enquête par questionnaire discrimine, l'enquête par entretien différencie a posteriori. (...) A partir d'un certain moment les informations recueillies paraissent redondantes : encore faut-il avoir recherché un maximum de diversification. Et ce n'est qu'après avoir jugé ce point de « saturation » atteint que l'on peut effectivement considérer la campagne d'entretiens comme close » (Blanchet Gotman 2006⁸¹) : au fur et à mesure des entretiens que nous avons eu l'occasion de mener, nous avons renseigné cette grille que nous avons élaborée afin de préserver la diversité des profils tout en évitant la dispersion du matériau collecté. Nous avons stoppé les entretiens quand il nous a semblé possible d'établir un nombre fini de catégories typologiques relatives à notre échantillon. Notre huitième chapitre nous donnera l'occasion de détailler amplement ces différentes catégories ainsi que les critères qui les composent mais précisons d'ores et déjà que nous n'imaginons évidemment pas établir ici une liste exhaustive des attitudes informationnelles individuelles repérables chez les adolescents en général.

Les pratiques informationnelles quotidiennes d'un groupe de jeunes avec l'internet que nous nous

⁷⁹ DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990 (Folio essais)

⁸⁰ JOUET, Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, n°100, 2000

⁸¹ BLANCHET, Alain ; GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université, 1992 (collection 128)

proposons de décrire constituent un objet d'étude susceptible d'être appréhendé sous divers angles. Suivant les propositions faites par Yves François Le Coadic dans *Usages et usagers de l'information*, nous relevons : les habitudes, caractérisées par la répétition, le geste devenu réflexe voire rituel ; les pratiques, définies par l'auteur comme de nature éminemment sociale ; les comportements à savoir « l'ensemble des réactions d'un individu objectivement observables » ; les attitudes enfin, qui président au comportement (Le Coadic 1997⁸²). Nous préoccuper des pratiques telles que nous les avons préalablement définies, un premier niveau nous occupe particulièrement qui est celui du collectif. Nous avons pointé cependant les obstacles à une réelle compréhension des pratiques lorsqu'on en reste à une description très globale, du groupe. Nous avons montré à quel point les descriptions de la culture numérique juvénile, quasi pléonasmes, tendaient à demeurer très générales surtout quand elles s'inscrivent dans le modèle de pensée du « *digital native* ». Il faut descendre dans le détail des individualités, constitutives à part égales de la pratique en tant que telle, et qui ne contredit pas l'appréhension générale du phénomène. Bien au contraire, il s'agit de donner de la nuance au panorama général et donc du relief.

• Quelle compétence informationnelle ?

Le travail de description des pratiques informationnelles ordinaires, en tant que telles, de notre groupe d'adolescent(e)s avec l'internet s'accompagne de la focalisation sur des éléments tout à fait déterminants de la problématique : l'inscription de la pratique de l'internet informationnel au sein de pratiques médiatiques plus larges (actualité, presse en ligne), les représentations de l'internet informationnel et de l'activité de recherche d'information, les représentations de l'incertitude éventuelle liée à l'exploration du réseau. C'est au travers de ces témoignages que nous pointons en outre les différences et points de rencontres entre pratiques domestiques et pratiques scolaires de recherche. A la retranscription ainsi qu'à la première lecture du matériau récolté, se dégagent certains thèmes plus spécifiques et tout autant capitaux : **ces éléments récurrents sont importants non pas seulement parce qu'ils *sont* récurrents, mais par la place centrale qu'ils occupent dans les pratiques d'information quotidiennes des jeunes avec l'internet.** Ainsi en est-il de l'usage individuel qui peut être fait de l'encyclopédie libre et collaborative *Wikipédia*, des usages en matière de copier-coller, de la motivation par rapport au sujet de recherche, de l'aptitude enfin à la sérendipité et à la « veille ». La deuxième lecture que nous souhaitons effectuer de notre matériau vise à introduire la question, corrélative à celle d'un éventuel écart école/maison, de l'expertise en matière de recherche d'information sur l'internet et

⁸² LE COADIC, Yves-François. *Usages et usagers de l'information* Paris : ADBS : Nathan. 1997 (Collection 128 ; 174 Série Information et documentation)

de la compétence informationnelle qui va avec. Nous ne souhaitons pas évaluer leur degré d'aptitude à l'utilisation d'un moteur de recherche par exemple, nous ne prétendons pas estimer leurs capacités relativement à un niveau d'exigence déterminé mais plusieurs angles d'approche centrés sur leur propre point de vue se proposent à nous : les représentations qui sont les leurs de leur propre expertise, de sa nature et de sa provenance supposée, d'une part, leurs représentations de l'expertise en matière de recherche d'information sur l'internet en général d'autre part. « *Il appartient au sociologue [...] de traduire perpétuellement les épreuves personnelles en enjeux collectifs, et de donner aux enjeux collectifs leur riche dimension humaine* » (Mills *L'imagination sociologique* p.198). Cette citation illustre le sens que peut avoir la collecte des faits expérimentés, articulations entre l'épreuve personnelle concrète, pratique, singulière, située dans le temps et l'espace social, et les enjeux collectifs dans lesquels ils peuvent se comprendre et doivent être interprétés. Saisir la traduction personnelle des faits sociaux que l'on veut interroger, c'est chercher le texte conjoint des épreuves et des enjeux tels qu'ils sont reliés dans la pratique, restituer le déroulement de la vie sociale dans son espace naturel d'effectuation, à partir des catégories propres de l'acteur. » (Blanchet Gotman 2006⁸³) : nous préoccuper de l'individualité des pratiques informationnelles ordinaires de ces jeunes ne nous oblige pas à nous y enfermer. Partir des représentations propres à ces jeunes sur l'idée de « compétence informationnelle » nous permettra, pensons nous, de donner du sens à leurs pratiques y compris collectives.

Conclusion

Nous souhaitons décrire ces pratiques informationnelles quotidiennes des jeunes avec l'internet que nous estimons méconnues. Ce projet implique que nous appréhendions l'individualité des pratiques et non pas seulement quelques tendances générales transcendant les particularités typologiques que nous serons amenée à décliner. La description de ces pratiques informationnelles, en tant que telles, offre un angle d'approche plus large que celui des études étudiant l'activité de recherche d'information contextualisée, tendue vers une tâche précise, et les comportements qui la réalisent. Cependant, de même que cette activité de recherche d'information, la pratique informationnelle est indissociable d'un rapport individuel au savoir et au monde. Notre propos est en premier lieu de situer donc l'activité informationnelle en propre au sein des pratiques internautes globales de ces jeunes, même si elle est moindre et même si elle est inexistante. En deuxième lieu, nous nous préoccupons de la nature de ces pratiques informationnelles : en quoi consistent-elles toutes préoccupations confondues, à savoir les motivations personnelles bien sûr mais aussi sans doute les motivations scolaires qui les

⁸³ BLANCHET, Alain ; GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université, 1992 (collection 128)

occasionnent. Enchâssée dans cette description la plus minutieuse possible de la réalité de ces pratiques informationnelles, la préoccupation de cet écart entre l'école et la maison est constitutive de notre problématique. Nous la replacerons dans le champ de la réalité des pratiques et des représentations individuelles.

La question de la compétence informationnelle, enfin, nous apparaît comme inévitable dès lors que le souci de s'informer *via* les machines à communiquer contemporaines est inscrit dans la perspective de l'agir possible au monde et de la construction de son propre savoir par un individu. C'est ce type d'enjeu qui fait écrire à Michel Arnaud dès le préambule de son intervention *Logiques d'usage et pratiques informationnelles : sérendipité et abuction* : « Mais le plus important à nos yeux sont les compétences particulières à développer pour savoir s'orienter dans les trop pleins d'information, élément indispensable de l'apprenance car garant de l'autonomie et de la responsabilité individuelle dans le processus de construction des connaissances. Savoir utiliser la sérendipité et l'abuction comme processus de découverte et de construction de savoirs représente l'enjeu majeur de la recherche d'information pour les années à venir » (Arnaud 2009⁸⁴). Il précise son propos en citant deux types d'aptitudes intellectuelles, la sérendipité de l'ordre de la trouvaille hasardeuse et l'abduction, de l'ordre du diagnostic stratégique, qui sont selon lui aptes à développer une certaine expertise informationnelle dans les nouveaux environnements documentaires et informationnels. C'est en les rapprochant de l'incertitude et de la mouvance propres au *Web*, qu'il détermine ces postures comme étant précisément capables d'intégrer cette donnée incontournable dans la stratégie de reconnaissance du besoin de d'information, de recherche d'information susceptible de le préciser et/ou de le combler, et d'exploitation opinée de cette information. Notre propos n'est pas non plus d'évaluer un degré d'aptitude réel des jeunes que nous avons rencontrés ni de confronter leurs comportements informationnels avec une quelconque expertise d'avant le *Web*, mais d'approcher leurs propres points de vue sur l'existence et la nature éventuelle de cette compétence transformée.

⁸⁴ ARNAUD, Michel. Logiques d'usage et pratiques informationnelles : sérendipité et abuction. Journée d'étude *Logiques du sujet et médiation des savoirs*. Centre de Recherche sur l'Information Spécialisée, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 15 juin 2009

personnelles
Représentation maison
google représentation Google Sérendipité école soi besoin Hétérogénéité motivation Typologie information écart
pratiques utilisateurs Web obligatoire compétence internet moyen expertise prescription Jeunes
recherches scolaires

Troisième partie – Analyses et conclusions

La relation des adolescents avec l'internet est un thème très largement traité par différents champs de la recherche. Il est également abordé tant dans les discours médiatiques que par les volontés institutionnelles, faisant l'objet d'enquêtes statistiques nombreuses. C'est pourquoi il nous a été nécessaire de définir le plus clairement possible notre objet d'étude qui apparaît à la fois forcément très lié à ces différentes observations de la « culture numérique des jeunes » en même temps que tout à fait spécifique puisque nous nous intéressons à la dimension proprement informationnelle de leurs pratiques internautes. Si la deuxième partie de notre travail a explicité le choix du public et les éléments de méthodologie relatifs à notre investigation, cette troisième partie fait état des analyses que nous tirons des témoignages collectés.

Le septième chapitre entre de plain pied dans le constat d'écart entre le contexte scolaire et le contexte domestique des pratiques informationnelles ordinaires des adolescents avec l'internet et pose cette question du point de vue de leurs pratiques d'information.

Le huitième chapitre aborde l'individualité des comportements et représentations de ces jeunes en matière d'information.

Notre neuvième et dernier chapitre nous permet de prendre un peu de distance à l'égard de l'immediate des déclarations recueillies par le biais d'une réflexion sur la représentation de la « compétence » en recherche d'information.

Chapitre 7. Recherches scolaires vs recherches personnelles

Ce qui ressort le plus nettement des enquêtes du corpus comme des travaux consacrés à la relation qui se tisse entre les adolescents et l'outil internet, c'est ce que nous avons analysé au cours des deuxième et cinquième chapitres en particulier, est ce constat d'écart très fort entre deux contextes : la maison d'une part, où semble se développer des usages diversifiés; et l'école d'autre part, où les attentes sont présentes mais les pratiques encore relativement éparses. C'est de ce constat très marqué, de cette caractérisation d'un contexte par rapport à l'autre, que part notre questionnement initial. C'est également ce constat d'une différence fondamentale entre les pratiques internautes scolaires et les pratiques internautes domestiques qui est établi d'emblée, nous le verrons, par les jeunes que nous avons rencontrés. Nous avons déjà noté que les pratiques de communication et de jeu, absentes voire proscrites à l'école, nourrissent grandement le fossé entre l'école et la maison. C'est à partir de ce constat d'écart que sont le plus souvent étudiées les pratiques juvéniles internautes ordinaires et qu'elles sont définies comme étant radicalement différentes voire opposées aux pratiques scolaires. Cette question de l'écart entre l'école et la maison, et la définition par opposition qui lui est relative, ne sont *a priori* pas établies dans le cas précis des comportements informationnels peu étudiés pour eux-mêmes et très présents à la fois à l'école et à la maison. Il s'agit ici pour nous, à partir du matériau que nous avons collecté, d'analyser et de critérier ces éventuelles dissemblances au niveau précis des pratiques d'information. Par ailleurs, cet écart, au-delà de l'immediate du constat, demande à être caractérisé d'une part et délimité d'autre part. Nous verrons que nous ne pouvons nous contenter de ne définir les pratiques de recherche personnelles des adolescents sur l'internet qu'*a contrario* des recherches déclarées comme « scolaires ». Il faut tenter de les définir en tant que telle l'une et l'autre pour mieux les cerner et tenter de revenir sur le hiatus évoqué.

Dans un premier temps de ce septième chapitre, nous nous consacrerons ainsi à établir les différences avérées qui démarquent recherches scolaires et recherches personnelles. Les catégories qui nous permettent de penser ces discordances ont émergé *a posteriori*, au fur et à mesure de la lecture et de l'analyse des témoignages collectés. Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur ce que nous pouvons entendre précisément par « recherches scolaires » et par « recherches personnelles ». Nous verrons ainsi dans quelle mesure les « recherches personnelles » peuvent résumer ou non l'expression de « pratiques informelles ». Dans un troisième et dernier moment, nous verrons en effet la place importante qu'occupent les recherches d'ordre scolaire au

sein même des recherches considérées par les jeunes que nous avons rencontrés comme « recherches personnelles ». Cet élément fondamental nous obligera à redéfinir l'acception de « pratiques informelles » comme non liée au seul contexte du loisir ou de l'espace domestique.

7.1. Les différences constatées entre l'école et la maison

Dès le commencement des entretiens, et à l'occasion des questions concernant le profil d'assiduité et le contexte principal d'usage, ces jeunes ont souligné la distinction intrinsèque qui définit selon eux recherche scolaire et recherche personnelle **l'une par rapport à l'autre**. Par exemple, un lycéen nous précise tout de suite : « *Ce sont deux utilisations complètement différentes : au lycée pour les recherches, à la maison pour les loisirs* » Rappelons ici que nous ne cherchons pas à décrire en tant que tel le comportement de recherche ou de sélection des informations par les jeunes que nous avons eu l'occasion d'écouter. Notre objectif est bien là de dégager les éléments qui permettent d'établir ou non des différences fondamentales entre pratiques informationnelles personnelles et pratiques informationnelles scolaires. A l'analyse des entretiens retranscrits, lorsque nous axons notre lecture sur les marqueurs d'un écart constaté, déclaré ou ressenti entre les pratiques de recherches scolaires et les pratiques de recherches personnelles, nous pouvons effectivement spécifier les différents aspects de cet écart comme suit :

- le lieu de la recherche
- les thèmes abordés
- l'état d'esprit
- l'attitude face aux ressources
- l'efficacité ressentie
- le degré de précision attendu
- la persévérance
- la lecture et l'attention portée aux informations
- le souvenir des recherches menées
- la trace des recherches menées
- la motivation

• Le lieu de la recherche

La maison comme lieu principal d'usage

A la lecture de notre matériau, nous voyons que les recherches se répartissent à la fois entre l'établissement scolaire et le domicile, les usages, y compris à vocation scolaire, se concentrant majoritairement à la maison : « *déjà les recherches personnelles c'est jamais au lycée* ».

Ce contexte de recherche ne se limite pas seulement à l'évocation d'un lieu physique. Il inclut un environnement technique plus ou moins choisi qui oriente la conduite de la recherche. Ainsi, l'écrasante majorité des recherches, qu'elles soient scolaires ou personnelles passent par le moteur de recherche *Google*, souvent page d'accueil par défaut des postes informatiques des collèges et lycées, ainsi que des ordinateurs domestiques. « *C'est aussi ce que j'ai chez moi* » est une remarque récurrente parmi les témoignages collectés. A ce propos nous pouvons nous interroger sur la représentation technique du moteur de recherche qui fonde cette justification, comme s'il s'agissait là du navigateur¹ ou d'un « logiciel » dépendant du poste informatique sur lequel on travaille et sur « l'installation » duquel l'internaute n'aurait pas forcément la main : « *J'utilise Google principalement : déjà au lycée il n'y a quasiment que lui... quand on ouvre la page* ». Nous y reviendrons plus longuement au chapitre suivant.

La grande majorité des recherches, indépendamment de leur nature ou de leurs objectifs, *y compris scolaires*, s'effectuent donc au domicile de ces jeunes disposant d'un poste connecté chez eux. Nombreux sont ceux qui déclarent ainsi ne pas utiliser du tout l'internet ni même les postes informatiques au sein de l'établissement scolaire. Parlant des ordinateurs du lycée, un lycéen résume : « *Je n'ai pas l'habitude de le faire, je ne me dis pas dans ma tête qu'au lycée on peut aussi s'en servir pour trouver des informations* ».

C'est évidemment le côté pratique du domicile qui l'emporte : la machine à peu près disponible au moment où ils en ont besoin²... D'autres signalent la possibilité d'être plus détendu, de « se poser » mais aussi d'accompagner la recherche de l'écoute de musique, de « conversations » sur *MSN*, d'alterner recherches scolaires et recherches personnelles, d'organiser ses favoris et de les alimenter à l'occasion de ces sessions de recherches³... Une élève de terminale résume ainsi l'utilisation très restreinte et pragmatique qu'elle a des postes du lycée, uniquement pendant les temps de récréation : « *Pour regarder son courrier ou voir l'actualité people. Quand je suis chez moi j'utilise beaucoup internet, ailleurs j'essaye de ne pas aller sur l'ordinateur.* »

« *C'est intéressant, il y a plus d'informations, il y a plus de sites et on peut aller voir partout* » : l'idée de liberté associée à l'internet est contrariée par les règlements scolaires. Beaucoup de ces jeunes signalent les barrières posées par les instances rectores ou l'établissement lui même, les empêchant d'accéder à certains contenus. Ce filtrage artificiel des sites *Web* n'est pas sans répercussions sur le

¹ Nous avons souvent remarqué par exemple que le navigateur *Mozilla Firefox* était cité comme autre moteur de recherche connu et nous reviendrons plus longuement sur ces représentations.

² A partager le plus souvent avec les frères et sœurs, plutôt qu'avec les parents.

³ A ce propos il convient sans doute de moduler parfois le caractère multitâche des pratiques numériques adolescentes, les « conversations » sur *MSN* menées en parallèle d'une recherche se résumant bien souvent à l'échange de quelques mots tapés en SMS, d'interjections ou de « souriards » ... Au regard des observations parallèles que nous avons pu avoir, il s'agit en réalité bien souvent de la juxtaposition de petites applications, nécessitant chacune une moindre concentration.

comportement de validation des sources que peuvent développer ces jeunes.

Quelques avantages propres à l'établissement scolaire

L'établissement scolaire, et les ressources documentaires dont il dispose en particulier *via* le Centre de documentation et d'Information (CDI), est assimilé pour sa part « au lieu des livres ». Une lycéenne, parmi ceux ayant fait le choix de faire un maximum de devoirs et de recherches au lycée de manière à se dégager un temps important d'activités personnelles et extrascolaires, note d'ailleurs qu'il y a un avantage certain à effectuer ses recherches au sein du centre de ressources de l'établissement, bien évidemment plus riche que la plupart des bibliothèques privées : « *Pour se rendre compte que la première source fiable c'est l'encyclopédie* ».

Consulter l'internet uniquement chez soi n'est pas forcément toujours le résultat d'un choix : le manque de temps et d'heures de permanence sont de nombreuses fois évoqués. *A contrario*, il est fait mention, le plus fréquemment par des jeunes filles, de l'intérêt de mener le travail de recherche au collège ou au lycée de manière à l'effectuer *en groupe* et à se répartir le travail de repérage des documents.

« *Si je garde des traces c'est au lycée* » : un autre atout des postes à disposition dans les établissements scolaires avancé par ceux qui les utilisent pour faire leurs travaux de recherches au collège ou au lycée est l'utilisation d'outils bureautiques, couplée à une grande facilité de stockage et de gestion des documents personnels offerte par les réseaux des établissements et grâce à l'identification de chaque élève sous une session personnelle.

Les recherches effectuées au domicile sont surtout l'occasion de s'aventurer hors des sujets cadrés de la recherche imposée par le professeur. C'est d'ailleurs, parallèlement, une des raisons qui motivent certains à user des machines à disposition dans les établissements scolaires afin que le travail de recherche imposé soit effectué dans les temps et sans trop de « *dérive* ».

Recherches scolaires et recherches personnelles sont menées seul

Quel que soit le lieu privilégié pour mener ses recherches, beaucoup de jeunes interrogés ont souligné l'étroite concordance qui unit les temps d'apprentissage et les temps d'investissement personnel des contenus scolaires. La perte de temps est ainsi évoquée, y compris dans la gestion de son cours par l'enseignant, dans les propos de ce lycéen : « *Ça permet de perdre moins de temps en cours : on voit l'essentiel en cours* ». Les jeunes interrogés estimant que c'est à chacun de gérer ensuite au plus près de ses besoins les points à approfondir.

Autre point important à souligner et qu'il nous faudra précieusement retenir, que ce soit au domicile ou à l'école, la majorité des jeunes interrogés déclarent ainsi toujours mener leur activité

de recherche scolaire « *en autonomie* ». Très ponctuels sont les moments d'encadrement de la recherche, en particulier par un professeur de discipline. Au mieux la recherche débute avec lui. Les situations d'encadrement dont il a pu être question sont le plus souvent des temps obligatoires (TPE⁴, ECJS⁵). Mais, et nous insistons encore, y compris en classe ou dans un dispositif pédagogique précis, les jeunes considèrent qu'ils travaillent « *en autonomie* ». Cette « autonomie » est le plus souvent pour eux synonyme de « travail individuel », de ce que l'on accomplit soi-même, même si l'on en passe par des phases de travail en équipe, au sens de ce que l'on fait tout seul, « comme on peut ». Nous souhaitons revenir ici sur ce terme employé d'« autonomie » : dans la bouche des jeunes ayant fait cette remarque c'est plutôt l'inverse de l'autonomie qu'il faut entendre. Franc Morandi définit l'autonomie véritable comme suit : « *Au regard des approches philosophiques, psychologiques du sujet, on notera que l'autonomie dépasse la seule instruction pour s'appuyer sur la dimension auto organisatrice du sujet qui construit progressivement sa façon de penser et d'apprendre. [...] L'autonomie, qui est l'opposé de l'indépendance solitaire, est construction d'une efficacité personnelle dans l'interdépendance aux autres, aux supports et au traitement du savoir (et donc aux méthodes)* » (Morandi 2008⁶). L'autonomie ainsi envisagée n'est pas synonyme de « débrouillardise » de l'individu face à une demande, seul aux prises avec un outil qu'il estime apte à satisfaire cette commande. Or nous sommes souvent loin de la maîtrise d'outils et de procédures, de la construction d'un parcours de recherche et d'une utilisation rationalisée des informations et des ressources en fonction de besoins. Se débrouiller tout seul comme on peut, c'est aussi être dépendant du fonctionnement technique des outils et des machines, sans cette distanciation propre à la projection personnelle dans la pratique que nous avons développée au chapitre 1. Cet élément est en tout cas d'importance car il nous permet d'entrevoir que le « lieu » (contexte à la fois géographique mais aussi intellectuel) dans lequel est mené la recherche scolaire n'a finalement que très peu d'importance aux yeux des jeunes interrogés : que ce soit chez eux ou à l'école, ils estiment travailler seuls, se débrouiller, finalement chercher de façon *informelle*. Chez eux ou à l'école, ils mettront ainsi en oeuvre *à leurs yeux*, les mêmes habitudes de recherche, à savoir la même démarche d'interrogation des outils. Beaucoup signalent qu'ils ont reçu de la part de l'un de leurs enseignants une fiche guide, d'ordre méthodologique, ou dû mettre en application des principes de recherche précis, mais que, passée cette phase très courte « d'initiation », ils en sont

⁴ Travaux personnels encadrés Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'Enseignement scolaire. Les Travaux Personnels encadrés (TPE). Publié le 25 novembre 2005
<http://eduscol.education.fr/D0050/LXTACC01.htm>

⁵ MEN, Direction générale de l'Enseignement scolaire. Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de première. *Bulletin officiel* n°21 du 26 mai 2011
<http://www.education.gouv.fr/cid56295/mene1109954a.html>

⁶ MORANDI, Franc. *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan, 2008 (Education en poche)

très vite revenus à ce qu'ils estiment être leur propre façon de faire.

Pour ces jeunes qui disposent d'une connexion à l'internet chez eux, si les recherches scolaires se font souvent à la maison, les recherches personnelles se font rarement voire jamais à l'école. Ce cloisonnement entre les lieux de recherche semble établi durablement selon les personnes et correspond à la gestion du temps effectuée par chaque jeune. En dehors des pratiques de recherche, certaines activités se confirment comme typiquement domestiques : le *Chat*, la conversation assistée par *MSN*, la visite et l'alimentation des *blogs*. Nos constats donc rejoignent ici les conclusions des travaux de recherche évoqués qui investissent spécifiquement ces applications. Précisons, et nous y reviendrons, que ces jeunes qui utilisent l'internet massivement à des fins de communication et de jeu, font tous état de recherches scolaires menées presque exclusivement au collège ou au lycée d'une part, et de recherches personnelles moindres d'autre part : « Généralement quand je vais sur internet c'est pour aller sur *MSN* ou pour écouter de la musique mais sinon la recherche c'est pour l'école, ce n'est pas de mon plein gré que je ferais une recherche ».

• Les thèmes / les sites consultés

Des thèmes de recherches personnels ciblés

Après le lieu de la recherche, la question des thèmes de recherche et des sites consultés constitue, nous le notons, la deuxième grande différence avérée entre recherches scolaires et recherches personnelles. En ce qui concerne ces dernières, nous y retrouvons tous les thèmes liés aux loisirs et les sites qui vont avec, les sites proposant des extraits vidéo en particulier. Sont cités, pêle mêle : *Youtube*, *Dailymotion*, *Zillom*, *Skyblog*, sites officiels de musiciens, *partoche.com*, *jeuxvideos.com*, etc...

Une grande partie des utilisations personnelles sont en outre d'ordre utilitaire et concernent des sites de services localisés : prévisions météorologiques, horaires et actualité des salles de cinéma, horaires et billetterie des transports en commun, par exemple.

Très rares sont les jeunes, et ce sont les plus âgés d'entre eux, qui disent effectuer des achats sur l'internet. Ils sont nombreux par contre à utiliser les sites d'achats et de comparateurs de prix pour regarder les produits qui les intéressent. Ainsi, un certain nombre de recherches personnelles s'apparentent ainsi à un « lèche-vitrine » virtuel.

Variété déclarée des thèmes de recherches personnels

En dehors de ces sources clairement identifiées, omniprésentes et pragmatiques, nous pouvons remarquer la variété déclarée des thèmes de recherche personnels, à l'inverse des recherches scolaires vécues parfois comme rébarbatives. Une collégienne insiste ainsi : « *Les cours, c'est souvent*

les mêmes sujets qui reviennent ». Cette variété déclarée fait en même temps pendant à une certaine inconsistance. La collégienne poursuit, résumant les déclarations de la majorité des jeunes interrogés : « *Pour moi c'est un peu de tout* », en fait rien de très précis ni même de très choisi. Nous sommes là face à une variété des gestes, à une fréquence des sessions de connexion et d'interrogation des moteurs de recherche, plus que face à une réelle multiplicité des centres d'intérêts (aller voir quelque chose au gré des conversations avec les amis, après avoir regardé la télévision ou feuilleté un magazine par exemple, chercher ce qui passe par la tête...). Les jeunes faisant ainsi peu ou pas de recherches personnelles, s'investissant beaucoup ou *a minima* dans les recherches scolaires, procèdent tous par repérage d'éléments susceptibles de constituer une recherche dans l'entourage quotidien. « *Ca dépend en fait de ce que j'ai vu qui m'intéresse* » résume l'un d'entre eux. Cependant, les jeunes qui font état de recherches personnelles plus fréquentes, soulignent également cette diversité. Tous signalent cette variété ainsi que cette variabilité dans le temps. Quelques uns font état de marottes aussi intenses que ponctuelles, intérêt pour un sujet qu'ils vont creuser au maximum, dont ils vont faire le tour. Ce cas de figure part le plus souvent de recherches assez vagues au départ qui se précisent et s'approfondissent au fur et à mesure des trouvailles.

Bien souvent, des recherches personnelles soutenues concernent des thèmes que l'on va retrouver dans les préoccupations proprement scolaires. Que ces thèmes soient directement liés à la filière suivie par le jeune ou qu'ils en soient relativement éloignés, nous avons souvent pu constater que dans un tel cas de figure, la recherche personnelle s'exerce en parallèle avec les cours. Les dépassant en précision et en complexité ou abordant les notions de base d'une discipline, elle semble évoluer conformément à une volonté que nous pourrions presque qualifier d'« autodidaxique ».

Origines des thèmes de recherche

Si le thème est un élément de différenciation important entre recherches scolaires et recherches personnelles, son origine l'est également : « *Pour le lycée ça va être sur un thème qu'on nous a vraiment défini, ou en rapport avec le cours. Pour moi ça va être en rapport avec ma vie personnelle* ».

Ce thème de recherche scolaire, soumis par l'enseignant, s'accompagne d'un mode de production déterminé voire d'une démarche attendue, ces deux éléments ne se trouvant pas toujours explicitement formulés d'ailleurs par le professeur : « *A l'école, il y a des règles à respecter, des consignes précises, des questions... Parfois les sites sont imposés* », « *Pour le travail il y a des règles à respecter, des infos précises à trouver. Quand c'est pour moi personnellement, je ne sais pas, je vais voir, je regarde... Sinon c'est pour des exposés, des dossiers...* ».

L'internet occupe une très grande place dans les recherches scolaires des jeunes mais, en fonction des lieux de recherche et des ressources à disposition, les ressources livresques continuent d'être consultées, le manuel scolaire occupant ici une très large place. Le recours premier voire unique à l'internet se situe plutôt du côté des recherches personnelles, couplé à la télévision (souvent regardée en famille ou parce qu'elle est allumée) et à la lecture de fictions. Cet état de fait s'explique en grande partie par le fait que les recherches personnelles sont majoritairement effectuées au domicile. L'internet est alors vécu comme principal moyen d'information, « *parce que j'y trouve ce que je veux* ».

• L'état d'esprit

Étroitement lié au contexte de la recherche et au vécu scolaire du jeune concerné, l'un des premiers éléments de discrimination qui émerge entre recherches scolaires et recherches personnelles tient à l'état d'esprit éprouvé lors de la recherche. Nous avons signalé l'aspect détendu de la recherche effectuée à la maison, accompagnée de l'écoute de musique et menée en alternance avec autre chose (*Chat*, jeu...). C'est une dichotomie entre plaisir et contrainte qui entre ici en ligne de compte.

La contrainte la plus pesante relatée quant à la recherche scolaire concerne le temps qui est imparti pour la mener, vécu comme un gros facteur de stress : « *Quand je ne trouve pas ça m'énerve, je me sens prise par le temps* ». Cet élément est indissociable du caractère obligatoire de la recherche scolaire et de la production finale à remettre au professeur. Relatant ses recherches personnelles, une collégienne résume : « *Y a pas un budget... un but à la fin,... c'est plus pour nous* ».

La note qui sera attribuée à l'exposé, au dossier, une fois remis au professeur est par ailleurs ce qui en motive d'autres bien sûr pour conduire le plus efficacement possible la recherche.

Le plaisir et l'envie sont ainsi plus largement présents du côté des recherches personnelles, même lorsque les recherches scolaires ne sont pas douloureusement vécues : « (...) *parce que ces recherches personnelles m'intéressent réellement. Pour le scolaire : il faut le faire alors je le fais* ». Nous retrouvons, dans les mots de Vincent Liquète et Yolande Maury, l'essence de nombreux témoignages parmi ceux que nous avons récoltés : « *L'objectif premier est d'être efficace, et ce qui pourrait être librement appris, ce qui pourrait être gratuit, personnel, gratifiant, devient « ce qu'il faut faire », pour répondre à la demande et être tranquille. [...] L'élève va alors le vivre comme un « sale boulot » dont la satisfaction est absente, un travail qu'il ne peut inscrire dans une logique de subjectivation et dont la seule finalité est le rendement* » (Liquète Maury 2007⁷). Ces éléments font en outre écho à d'autres résultats d'enquêtes : « *Overall, children preferred*

⁷ LIQUETE, Vincent ; MAURY, Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin, 2007 (Collection E)

the fully self-generated task for three reasons: satisfaction with search results, ability to choose the topics and modify them during searching, and challenge in finding information about a topic of interest'' (Bilal 2005⁸). Cet état d'esprit différent, plus détendu et peut être moins « sérieux », qui colore les recherches personnelles, laisse une porte ouverte à la curiosité, à la découverte hasardeuse. Ainsi ce lycéen qui « *se laisse plus porter de site en site quand c'est pour (lui)* » et qui « *pour le lycée (va) plus essayer de rester centré sur le sujet* » ou cet autre qui « *fait ce qu'il veut, (va où il veut) et regarde ce qui (l')intéresse réellement.* » Cet état d'esprit révèle en outre une certaine exigence : « *Quand c'est personnel je suis vraiment beaucoup plus curieuse. J'ai vraiment envie de trouver ce qui me fera comprendre, ce que je cherche, je veux beaucoup de détails et c'est super important pour moi et je veux que ce soit bien expliqué... Alors que quand c'est pour le lycée, je cherche, disons que je vais à l'essentiel, faut que ça arrive vite...* ».

• L'attitude face aux ressources

Le souci de validation du côté des recherches scolaires

Nous pouvons dégager un autre point qui permet de distinguer recherches scolaires et recherches personnelles et qui concerne les ressources consultées et l'attitude générale par rapport à elles. Ces jeunes ont conscience et formalisent clairement cette différence de comportement. Ils sont majoritairement plus attentifs à la ressource utilisée, et surtout à son contenu d'ailleurs, quand il s'agit de recherche scolaire. « *J'aime bien les sites des académies parce que c'est assez surveillé. Je sais que c'est assez fiable* » : pour leurs recherches scolaires, les lycéens surtout, font appel à une catégorie de ressources assimilées, dans la forme et dans le fond à du contenu d'ordre pédagogique, comme une prolongation du manuel scolaire pourrait-on dire. Certains recherchent spécifiquement « *une plate-forme de cours* » ou des ressources du type « *wikiversité* » cité par l'un d'entre eux.

Lors de recherches scolaires effectuées dans un cadre formel type TPE ou ECJS, ou autre situation d'exposés par exemple, les jeunes interrogés signalent leur volonté et l'intérêt de multiplier les supports et les sources. Ces sources sont alors bien souvent citées en bibliographie, dès lors que ce référencement a été annoncé comme élément d'évaluation par le ou les enseignants. Pour les recherches « personnelles » ou « menées seul », ce souci des sources disparaît largement et le recours à l'internet devient exclusif. L'importance de citer ses sources n'apparaît pas à ces jeunes au-delà de l'obligation scolaire qu'ils rencontrent : « *en fait ça me servirait si j'ai besoin de retourner sur ce site là mais sinon non* ».

Plus systématique dans le cas de recherches scolaires, le souci de la provenance et de la validité

⁸ BILAL, Dania. Children's information seeking and the design of digital interfaces in the affective paradigm. *Library trends*, vol.54, n°2, 2005

⁹ <http://fr.wikiversite.org>

des contenus est lié à la qualité attendue de la production finale et à la note qui lui sera attribuée par l'enseignant. La citation bibliographique des sources accompagnant cette production dépend ici étroitement des consignes données par l'équipe pédagogique. Elle disparaît donc largement lorsque l'on se situe du point de vue des recherches personnelles. Pour les recherches personnelles, un souci d'évaluation des informations entre en ligne de compte pourtant, mais de façon différente. Le plus souvent il s'énonce en termes d'intérêt, de plaisir : « *Il y a ce qui me plaît et ce qui ne me plaît pas, c'est tout* ».

De cette attitude générale face aux ressources, nous pouvons entrevoir un certain comportement de validation des sources ou des informations consultées par ces jeunes. Nous désignons ici par « comportement de validation », le souci à l'égard des *sources* documentaires ou informationnelles, qui court de la citation, à la caractérisation, à l'évaluation puis à la validation (Serres 2005¹⁰). Ce comportement à l'égard des sources peut être théoriquement distingué de la vérification du *contenu* de la source, par recoupement des informations par exemple. Nous précisons d'emblée que c'est principalement de cette vérification des *contenus* dont font état les témoignages recueillis. A l'analyse de notre matériau, il appert que la différence quant au comportement face aux sources en fonction de la nature de la tâche de recherche n'est que de degré de méfiance. Et c'est essentiellement lors d'une lecture superficielle, repérage d'indices de surface (typographie, couleurs, images, mise en page, aspect général,...) que cette méfiance s'exprime ou non. Cet attachement aux aspects physiques ou attractifs d'une ressource n'est d'ailleurs pas propre aux jeunes internautes (Macedo Rouet Rouet 2008¹¹).

« Expertise du domaine » et recherches personnelles

Ces jeunes disent en outre avoir plus de facilité à vérifier l'information pour eux parce que, disent-ils, ils connaissent mieux le sujet. Nous pouvons ici rapprocher cette remarque des

¹⁰ « Ainsi, savoir évaluer correctement une page web, trouvée au hasard des recherches, implique au minimum : - de pouvoir identifier l'origine du document, c.à.d. sa source, son auteur, puis d'évaluer sa fiabilité ; - de pouvoir juger de la qualité de l'information contenue : originalité, nouveauté, fiabilité, qualités formelles, etc. ; - de savoir reconnaître le type de document et d'information auquel on a affaire : ouvrage, article, nature de l'information, etc. ; - de pouvoir juger de la cohérence de la structuration de l'information, de sa « lisibilité » (graphisme, circulation, etc.) ; - enfin d'apprécier la pertinence de l'information par rapport à son besoin initial. Au total et sans exhaustivité aucune, on peut voir émerger cinq premières notions clés, formant une base théorique de tout apprentissage sur cette question : les notions de source d'information et d'auteur, celle de qualité de l'information, la notion de support ou de genre, celle d'organisation de l'information, et celle de pertinence ».

SERRES, Alexandre. Des notions documentaires aux savoirs de référence : l'exemple de l'évaluation de l'information. In ANDEP (Association Nationale des Documentalistes de l'Enseignement Privé). *A l'heure de l'Europe, Sciences de l'Information et pédagogie documentaire : quels bilans, quelles perspectives ?* : 8ème congrès. Strasbourg, 2005 Communication à la table ronde « Le statut des Sciences de l'Information et de la pédagogie documentaire dans les systèmes éducatifs européens », 24 octobre 2005

¹¹ MACEDO ROUET, Monica ; ROUET, Jean-François. Qui dit quoi ? L'évaluation des sources, une compétence d'avenir In DINET, Jérôme (dir). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21ème siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)

conclusions émises par Gary Marchionini permettant de définir l'expertise en recherche d'information (Marchionini 1995¹²), elle-même répartie sur quatre strates distinctes : « *les capacités cognitives générales (telles que les capacités mnésiques et attentionnelles) ; l'expertise référentielle, c'est-à-dire l'expertise relative au thème de la RI. Par exemple, si un expert du domaine produit généralement peu de requêtes, ces dernières sont souvent plus pertinentes que celles produites par un novice dans le même domaine ; l'expertise par rapport au système utilisé pour mener la RI. Par exemple, en connaissant l'arborescence conceptuelle d'un thésaurus (i.e., sa structure), un expert peut « naviguer » avec plus de facilité parmi les concepts et ainsi choisir les plus pertinents ; l'expertise par rapport à l'activité indépendamment de la connaissance d'un outil de RI spécifique. Par analogie, nous pouvons dire qu'il ne suffit pas de savoir comment fonctionne un moteur à explosion à quatre temps pour savoir conduire. La RI est avant tout une démarche intellectuelle dans le cadre de laquelle un outil technique (ici, informatique) peut être utilisé* » (Dinet Rouet 2002¹³). Ici se place l'expertise du domaine de connaissance sur lequel porte la recherche, qui joue à la fois sur l'interrogation de l'outil de recherche et sur la pertinence de l'information recueillie. Cependant, les conclusions contradictoires de nombreux travaux ne permettent pas de trancher clairement entre la prédominance de la connaissance du domaine ou de l'expérience en recherche quant à l'efficacité finale de l'activité de recherche d'information sur l'internet (Ihadjadene Martins 2004¹⁴). Parmi nos interviewés, deux ou trois cas sont à signaler de personnes ayant acquis un réflexe de vérification systématique des sources et des contenus qu'elles portent et pris conscience de l'intérêt d'une telle attitude au cours de recherches d'information menées à titre personnel. Signalons par exemple les activités militantes et syndicales d'un lycéenne, chargée de retransmettre des informations et à ce titre tenue de les vérifier au préalable... Cette aptitude se retrouve alors réinvestie dans les recherches menées pour le lycée.

Le plus souvent la question d'une vérification est fonction de la nature de la recherche : « *Ca dépend des recherches : des fois c'est tellement précis qu'on ne peut pas vérifier, même dans des livres, dans des index ...* », « *Ca ne se justifie pas vraiment : pour des choses comme une recette de cuisine, ... quelques erreurs c'est pas grave* », « *Je fais plus attention aux informations qui sont données, à l'exactitude peut être parce que quand on fait une recherche pour le lycée il y a plus d'informations dessus que pour un thème personnel [...] Plus de risques d'inexactitude pour soi parce que pour le lycée on peut plus comparer* ». Pour les recherches, majoritairement scolaires donc, la méthode de vérification la plus répandue consiste à comparer les informations contenues d'un site à l'autre. Une source sera alors écartée si un élément d'information y diffère

¹² MARCHIONINI, Gary. *Information seeking in electronic environments*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995

¹³ DINET, Jérôme ; ROUET, Jean-François. La recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise. In PAGANELLI, Claude. *Interaction homme-machine et recherche d'information*. Paris : Hermès, 2002

¹⁴ IHADJADENE, Madjid; MARTINS, Daniel. Experts dans le domaine, experts en Internet : Les effets sur la recherche d'information. In Critique de la raison numérique, *Hermès*, n°39, 2004

ou n'apparaît pas. Une autre possibilité fréquemment mentionnée est le recours aux notes de cours, au manuel scolaire, à *Wikipédia*, ou, bien plus rarement, aux encyclopédies papier. Propre à la recherche scolaire, ce recours possible à d'autres sources d'information et à des supports de référence (cours ou manuel) fonctionne comme un gage de sécurité.

• La précision

Même si certains décrivent des recherches personnelles très ciblées, la précision est majoritairement moindre pour ce qui est des recherches personnelles : « *Quand c'est pour moi, je suis venu chercher ça, si je trouve autre chose ça va aussi* » déclare ainsi un lycéen¹⁵. C'est d'ailleurs cette précision propre aux travaux scolaires qui est invoquée quant au recours à l'internet : « *Beaucoup de travaux sont demandés, spécialisés parfois, et il n'y a pas le choix, il faut aller sur internet* ». Même si le temps passé est plus important du côté des recherches personnelles, elles sont souvent moins approfondies que les recherches scolaires. C'est un trait commun aux plus jeunes en particulier : « *Si c'est pour moi, je ne rentre pas dans les détails, je ne vais pas aller voir ce que les mots veulent dire* ».

Cette attitude relatée quant à la précision des recherches oscille cependant du tout au tout puisque quelques unes parmi les personnes interrogées signalent au contraire un souci du détail plus grand, un recours à un nombre de sites plus important, lorsqu'elles mènent des recherches personnelles : « *Quand c'est pour l'école : c'est plus vague, je vais sur un site et parfois compléter avec un autre* », « *Moi je sais ce que je veux, ce que je cherche. Tandis qu'au collège c'est plus vague, je vais prendre juste les alentours, je peux prendre un peu ce que je veux et le réinvestir* », « *(Je) ne trouve pas quand c'est pour moi parce que trop précis, ce n'est pas sur internet* » ; « *Parfois je n'ai pas trouvé : peut être sur des choses trop précises, plutôt pour moi, peut être que c'est au-delà de la cinquième page de résultats* ».

Notons que le terme de précision ne nous semble pas ici tout à fait approprié puisque plus que de la précision, les jeunes interrogés attendent le « *document parfait* », c'est-à-dire conforme à leurs attentes exactes et à une représentation préalable de la « réponse » à la question qu'ils posent. Cette attitude, récurrente, est sans doute plus prégnante dans le cas de recherches scolaires. Car elle semble idéale pour désigner ce que les adolescents, surtout les collégiens mais pas seulement, cherchent et attendent d'un moteur de recherche, le plus souvent dans le cadre d'une recherche demandée par un enseignant, nous reprenons ici l'expression de « *document parfait* » suite aux constats effectués par Nicole Boubée et André Tricot quant à l'utilisation détournée de *Google*

¹⁵ « *Les nouveaux systèmes documentaires tels que l'hypertexte et ces documents non linéaires qui proposent une interaction permettent à quelqu'un qui sait parfaitement ce qu'il cherche de trouver quelque chose qui ne correspond pas forcément à ce qu'il cherche, et il arrive même que la personne en soit finalement tout à fait satisfaite* ».

TRICOT, André. L'utilisation d'Internet permet-elle de nouveaux apprentissages documentaires ? In *Politique documentaire des EPLE et ressources numériques*. Rectorat de l'académie d'Amiens ; CRDP de l'académie d'Amiens, novembre 2006 <http://www.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=570>

Images, visant à rapatrier « un document contenant tout ce qui va leur permettre de répondre aux exigences du projet, ce document « parfait » que les élèves affectionnent » (Boubée 2007¹⁶). La description du manuel pratique, sorte de *vade-mecum* constitué de manière informelle au sein de certaines organisations et transmis d'équipes à équipes, que fournissent Guyot et Peyrelong nous paraît approcher de près la représentation qu'entretiennent les élèves de la fonction de ce « document parfait » auxquels ils aspirent et qui serait entièrement dédié à la production du devoir commandé par l'enseignant sans même de valeur informative en soi : « Le document était ici complètement en phase avec l'activité, (...). Cette efficacité, cette qualité informative du document, facilitée par la mise en forme n'existe pas en soi, mais par rapport à une action et une situation particulière, à une localité dans lesquelles les acteurs sont engagés, et en regard de leurs compétences » (Guyot Peyrelong 2006¹⁷). Cette représentation nous semble également se nourrir grandement de la forme et de la fonction attribuées à ce manuel scolaire qu'il manipulent quotidiennement sans qu'il leur soit spécifiquement destiné. Pour ce qui est des interrogations personnelles, là encore le terme de « précision » peut paraître impropre. Il nous semble que nous sommes là face à un questionnement d'ordre parfois si personnel et si subjectif qu'il ne saurait être satisfait par la seule consultation d'un moyen d'information quel qu'il soit.

• La persévérance

La persévérance, régulièrement évoquée par les jeunes enquêtés, va de pair avec le caractère absolument obligatoire et urgent de la recherche scolaire : « J'ai intérêt à être persévérant si je veux avoir une bonne note », « Pour les recherches de lycée, j'y vais forcément pour trouver quelque chose, faut absolument que je trouve quelque chose, c'est obligé. Pour les recherches personnelles bah si j'ai rien, ben j'ai rien quoi C'est pas un besoin, c'est plus une envie et puis si on trouve et ben c'est cool quoi ». La persévérance du côté scolaire se retrouve également dans l'intérêt porté au sujet de recherche : « Après il y a toujours le rapport entre j'aime / j'aime pas : si le sujet m'intéresse, je vais essayer de bien chercher sinon je cherche juste les points qu'il faut, je ne vais pas bien approfondir ».

Cependant, la persévérance, plus que l'urgence, est très nettement du côté des recherches personnelles. Pressée par l'échéance fixée par l'enseignant, cette élève de lycée professionnel souligne paradoxalement : « Il y a un truc précis que le prof il voudrait, je ne le trouverais pas. Pour moi aussi mais là je serais plus persévérante... Si je ne trouve pas, je change de mot-clé : je le ferais une ou deux fois pour le

¹⁶ BOUBÉE, Nicole. L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire : ce qu'ils en font et ce qu'ils en disent. In *Images pour apprendre, Spirale*, n°40, Octobre 2007 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/25/93/31/PDF/NBoubee-Spirale40.pdf>

D'après RAVEN McCrory, Wallace ; KUPPERMAN, Jeff ; KRAJCIK, Joseph. Science on the Web : Students online in a sixth-grade classroom. *The journal of the learning sciences*, vol.9, n°1, 2000

¹⁷ GUYOT, Brigitte ; PEYRELONG, Marie-Pierre. Le document dans une perspective organisationnelle : un objet comme un autre ? In COURBIERES, Caroline ; REGIMBEAU, Régis (dir). *Dimensions sociales du document. Sciences de la société*, n°68, 2006

lycée et après je laisserais tomber». Que ces recherches librement choisies soient plus ou moins complexes ou qu'elles concernent des sujets en apparence plus futiles, les jeunes interrogés se disent toujours plus persévérants et passer plus de temps pour mener à bien une tâche de recherche d'information qu'ils s'imposent eux-mêmes. Les jeunes interrogés déclarent alors être plus attentifs aux liens, aux indications portées par les pages de résultats : « *Surtout pour les recherches personnelles : j'explore loin après les premiers résultats. Pour le lycée je me contente des premiers résultats* ».

Nous notons que le thème de recherche concerné, qu'il soit proche ou éloigné de préoccupations scolaires, ne change ici pas grand chose. **Nous entr'apercevons ici une caractéristique essentielle des recherches considérées par ces jeunes comme personnelles qui touche à l'initiative et à la motivation qui les déclenchent.**

• La lecture/l'attention portée aux informations

Dans les propos de la majorité des jeunes interrogés, la « lecture numérique » ou « lecture à l'écran » ne se distinguent pas de la « lecture documentaire » en général, lecture de la presse, lecture des usuels ou des livres documentaires... Leur réaction quasiment unanime à cet égard consacre la lecture romanesque ou de fiction. Ils accordent difficilement un statut de *lecture* au « support documentaire », au sens large du terme. Le questionnement à propos de leur activité de lecture sur l'internet a dû ainsi être souvent précisé : « *Ça m'est arrivé, de trouver un article¹⁸ qui m'intéresse et de le lire, ça je considère ça comme de la lecture* ». La lecture est ainsi pour eux toujours synonyme de lecture intégrale et cursive.

La lecture en ligne leur semble radicalement différente, relatée telle un survol, une lecture en diagonale, bien souvent également, une lecture laborieuse et inconfortable. Beaucoup parmi ces jeunes soulignent le confort de lecture d'un document imprimé, qu'il est possible de s'approprier, de surligner, d'annoter...

Pour ce qui concerne les recherches scolaires, la rapidité dans la prise d'informations est soulignée, par exemple dans les propos de cette lycéenne rapportant un travail d'exposé consacré au Cubisme : « *Ça se fait facilement, je savais qu'il y avait déjà tout l'exposé de fait presque, qu'il n'y avait pas besoin de lire trop* ». La lecture est ici immédiatement accolée à l'extraction de l'information, à l'impression de pages ou d'extraits et à l'élaboration d'un brouillon (copier-coller) : « *Des fois je lis parce que je le transforme alors des fois je suis obligée de le lire* ». Nous notons qu'ici se confondent le temps de la lecture et le temps de l'écriture, ou du recueil de l'information.

La « lecture » sur l'internet à des fins de recherche scolaires est rapide et directement liée à ce

¹⁸ Le terme d'« article » a été très souvent employé par les enquêtés pour désigner tout ou partie d'un site Web.

« document parfait », évoqué plus haut, qu'attendent les élèves, surtout les plus jeunes, comme représentation de la réponse idéale à la question qu'ils posent ou comme représentation idéale de la production qu'ils imaginent les enseignants attendre d'eux. La lecture semble plus modulée et surtout plus ciblée quand elle s'applique à des recherches personnelles.

- **La trace**

- Le copier-coller**

Une autre grande différence déclarée ou constatée entre recherches scolaires et recherches personnelles, directement liée donc à l'activité de lecture et d'extraction de l'information mises en oeuvre, est le fait de garder une trace ou non des recherches effectuées. Cette prise de notes, cette collecte de contenus, concernent très majoritairement les recherches scolaires : *« Au lycée on a quelque chose à rendre ; que quand c'est personnel, je prends ce que je veux et je n'ai pas de comptes à rendre à personne, je m'informe juste je ne suis pas obligé de rédiger quelque chose »*. Très rares sont les jeunes qui déclarent prendre des notes quand ils exécutent une recherche pour eux. De même, pour la recherche scolaire, la prise de notes proprement dite, au sens académique ou scolaire du terme, est sans surprise considérablement plus rare que le copier-coller. Il nous faut prendre en compte ici les résultats de recherche récents quant aux stratégies de recherche et de collecte d'information des jeunes en âge d'être scolarisés. Dans le cadre d'une recherche en milieu scolaire, Nicole Boubée revient ainsi sur l'appréhension de la pratique du copier-coller du seul point de vue de la prise de notes ou du plagiat. Ses observations empiriques permettent de replacer cette démarche, communément constatée et définissable en tant que telle, au cœur même du processus de recherche d'information : *« le copier coller n'est pas seulement le résultat de l'activité mais (qu')il participe à son effectuation. (...) Nous définissons le copier coller comme un type d'extraction de l'information générant un « document de collecte » dans lequel sont placées ensemble des parties de documents copiées collées dans le traitement de texte. Cette extraction se distingue de la prise de notes manuscrites ou de l'impression d'un document entier (...). Ainsi les motifs liés au document de collecte réfèrent-ils à de multiples aspects du processus informationnel bien plus qu'à la production finale qui dans le cas de tâche prescrite sera communiquée à l'enseignant. (...) Le document de collecte permettrait une forme de surveillance de la démarche informationnelle »* (Boubée 2008¹⁹).

Si tant est que le copier-coller ici décrit puisse être considéré comme une certaine forme d'écriture, il précipite dans une temporalité commune la lecture et l'écriture. Dans le cadre d'une prescription scolaire, cette obligation de rédaction, de production écrite comme témoin de la

¹⁹ BOUBÉE, Nicole. « Le rôle des copiés collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire ». Colloque *Education à la culture informationnelle*, Lille : octobre 2008
<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/41/61/PDF/NBoubee-Erte-CopieColle.pdf>

recherche sinon de repérage d'éléments de connaissance disciplinaire, prend parfois le pas sur l'objectif informationnel. Et nous pouvons revenir sur le premier témoignage évoqué à ce propos de ce lycéen qui précise qu'il « *s'informe juste* », qu'il n'est pas « *obligé de rédiger quelque chose* » quand il effectue une recherche personnelle.

La constitution de signets

L'alimentation des répertoires de favoris des ordinateurs domestiques se partage entre recherches scolaires et recherches personnelles. Quasiment tous les jeunes interrogés déclarent garder une trace papier ou informatique des recherches effectuées pour le collège ou pour le lycée. *A contrario* des recherches personnelles : « *Pour moi, je ne prends pas de notes. Quand c'est personnel, je cherche une information courte et très précise* ». Un lycéen décrit son utilisation du répertoire de favoris de l'ordinateur dont il dispose chez lui, ne les conservant que le temps de la recherche qui lui est demandée, n'envisageant le stockage : « *que le cours instant où j'en ai besoin, juste pour le lycée* ». Ne faisant que très rarement attention au chemin emprunté pour y accéder, les jeunes sont ici encore une fois plus sensibles au contenu exploitable qu'à la ressource qui le porte, ainsi une collégienne précise-t-elle : « *Sauf si c'est pour moi sinon je sais que je ne m'en servirais qu'une fois ...* ». Dans ce cas garder en mémoire la page d'un site ou une adresse url ne se justifie pas.

Dans ce registre nous n'avons pas rencontré d'utilisateurs signalant un usage quelconque des outils collaboratifs liés au concept de *Web 2.0* (Noël 2008²⁰), la constitution ou le partage de signets en ligne par exemple (*social bookmarking*).

Les jeunes qui font état d'un usage plus abouti et conséquent des répertoires de favoris déclarent n'y mettre que très peu des sites qu'ils connaissent par cœur et auxquels ils ont recours quotidiennement : « *J'ai énormément de favoris, aussi pour le lycée : des sites d'histoire, sites de litté auxquels j'ai recours à chaque recherche donc je n'ai pas besoin de faire la recherche* », « *Quand on va sur internet y a une petite étoile favoris et j'ajoute ... c'est surtout des noms de sites, que j'ai trouvés difficilement et que je suis tombé par hasard dessus. C'est surtout ceux là, parce que les sites où on peut mettre le nom et on tombe directement dessus ça ne servira à rien en fait. Donc c'est surtout des sites qui sont difficiles à retrouver* ». Nous est retracée là une forme évoluée, sinon détournée, de la fonction « favoris » des navigateurs qui proposent au départ de garder ainsi en mémoire les sites les plus régulièrement consultés et d'y avoir accès par le raccourci d'un simple clic.

²⁰ « *Au-delà du phénomène de mode, du terme dont le marketing s'est emparé, il faut essentiellement retenir que le Web 2.0 (appelé ainsi en référence à la numérotation des logiciels) est un Web qui propose une plate forme accessible de partout pour des services informatiques plus interactifs, offerts librement à des usagers qui constituent des réseaux et fournissent les données. Le partage de ces données, la personnalisation de ces services en sont les maîtres mots, donnant souvent l'impression que l'utilisateur est au centre des préoccupations.* » NOËL, Élisabeth. Veille et nouveaux outils d'information. In DINET, Jérôme (dir). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^{ème} siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)

Bibliothèques personnelles

Certains jeunes, principalement parmi ceux pour lesquels la frontière est très ténue voire inexistante entre recherches scolaires et recherches personnelles, font mention d'une véritable bibliothèque personnelle, constituée de toutes pièces à partir de pages *Web* entières ou de compilations par copier-coller. Nombreux sont ceux qui se constituent des dossiers personnels y compris au cours de leurs recherches personnelles. Le premier degré de cette pratique consiste à collectionner des images, qui ensuite viendront éventuellement figurer dans leurs *blogs*.

Dans une perspective différente, ce procédé permet au jeune de se constituer une banque de *contenus*, classée et organisée, enrichie et mise à jour, à laquelle il aura recours parfois directement, sans même passer par la case *Google*, en fonction des recherches qu'il doit ou souhaite mener.

Chercher de l'information revient alors à se référer à un réservoir fixe de ressources autoconstitué : « *Si je ne sais vraiment plus où chercher, je cherche là* » ; « *Dès que je vois un site intéressant, comme je sais que je ne saurais pas comment j'ai fait pour le trouver, je le mets dans mes favoris. Je les utilise : quand je sais ce que je cherche et dans quel site ça risque de se trouver, je passe même pas par Google* » ; « *Après j'ai une page blanche où j'ai plein d'adresses (pour le lycée, genre philo). Je les accumule, je marque à quelle matière ou à quelle chose ça correspond* » ; « *Des fois quand j'ai un travail à faire j'y vais et je trouve ma réponse toute faite* » ; « *Je ne retrouve pas les choses sur mon bureau mais sur l'ordinateur il n'y a pas de souci* ». Il est peut être possible de rapprocher cette façon de faire de cette remarque de Mariangela Roselli à propos d'un profil d'étudiant : « *À partir de deux portraits, nous esquissons deux profils-types d'usagers de l'environnement numérique de la BU. Un portrait d'étudiante en Master 2 incarne l'usager du quantitatif heureux, organisé selon une rationalité de la synthèse juste et efficace. L'autre portrait montre un cas moins heureux, celui d'un étudiant qui redouble l'année de Master 1 : livré à lui-même dans un système où le seul levier de réussite est l'autonomisation et la responsabilisation individuelle, il fait du sur place, malgré la pratique intense et ancienne de recherche informatisée. (...) L'appropriation demeure chez Aziz une étape qui lui demande beaucoup de temps et beaucoup d'énergie. Afin de faire face à des consignes de recherche et de lecture nombreuses, il a donc résolu de se constituer lui-même un corpus réduit qu'il parvient à maîtriser à force de retours et de répétitions* » (Roselli 2010²¹).

Les stratégies abondent, du répertoire de favoris organisé aux fichiers textes ou répertoires dédiés. Notons là encore, que ces jeunes sont plus attentifs au contenu déniché qu'à la ressource proprement dite. L'expression de « *capitalisation de traces* » employée par Boullier Ghitalla 2004

²¹ ROSELLI, Mariangela. Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant : Enquête ethnographique en bibliothèque universitaire. *Tic & Société*, vol.4, n°1, 2010 <http://ticetsociete.revues.org/824#tocto2n4>

nous semble tout à fait convenir pour décrire ces façons de faire (Boullier Ghitalla 2004²²). Cette attitude, non seulement d'accumulation mais d'organisation personnelle de l'information disponible et d'anticipation des besoins à venir surtout est également à rapprocher selon nous du concept de « *personal information management* » développé entre autres par Harry Bruce (Bruce 2005²³) et décrit ici par Céline Paganelli et Evelyne Mounier dans le contexte professionnel : « Selon lui, une des activités clé de cette gestion de l'information est de retenir l'information pour une utilisation et un accès futur. Les individus conservent ainsi de l'information parce qu'ils pensent qu'elle pourra leur être utile plus tard. Ils fondent cette attitude de conservation sur une anticipation de leurs besoins d'information. Cette manière de procéder permet aux individus de faire face à l'abondance d'information. Ils ont accès à plus d'information qu'ils ne peuvent en traiter ; et cette information joue un rôle fondamental dans l'activité professionnelle. Cette collecte personnelle d'information peut prendre diverses formes : articles, favoris, mails, carnets d'adresses,... Le recours à ce type de ressources est perçu comme sécurisant parce que l'on peut les garder « sous le coude » qu'ils soient sur papier ou sur le poste de travail » (Paganelli Mounier 2009²⁴).

Veille informationnelle

Certains jeunes témoignent de comportements assimilables à de la veille informationnelle : consultation régulière de sites identifiés, souvent afin de connaître les nouveautés ou titres disponibles en littérature (romans fantastiques et *heroic fantasy* en particulier), actualité des jeux, abonnement à des *Newsletters*²⁵ (*Le Monde*, *Le Figaro*), veille sur une actualité thématique (informatique, technologie, science) ou liée à des activités extrascolaires (vie associative, artistique ou militante). Nous qualifions cette attitude de « veille » en ce qu'elle se rapporte à une primauté de la demande de l'utilisateur sur l'offre d'information et de la mise à disposition en continu d'éléments d'information susceptibles de lui être utiles (Cacaly et al 2004²⁶). En cela nous sortons

²² « Dans un premier cas, on peut ainsi opérer par capitalisation de traces successives en se servant de ses propres parcours de navigation comme d'une forme mémoire. (...) Dans cette optique, tout est bon à enregistrer et ce n'est souvent que rétroactivement que s'organise la cohérence des traces accumulées ».

BOULLIER, Dominique ; GHITALLA, Franck. Le Web ou l'utopie d'un espace documentaire. *Information-Interaction-Intelligence*, Volume 4, n°1, 2004

²³ BRUCE, Harry. Personal, anticipated information need. *Information Research*, vol.10, n°3, April 2005 <http://informationr.net/ir/10-3/paper232.html>

²⁴ PAGANELLI, Céline ; MOUNIER, Evelyne. Stratégies informationnelles en milieu professionnel : du réseau personnel à la Toile. In congrès international ACSI (association canadienne des sciences de l'information). *Tracer l'horizon informationnel du XXI^e siècle : Frontières, passerelles et carrefours*, Ottawa, 28-30 mai 2009

²⁵ Abonnement souvent lié aux pratiques médiatiques des parents ou à l'indication d'un enseignant.

²⁶ « Il y a quelques années plusieurs associations rassemblant des professionnels de la documentation et de la veille s'étaient accordés sur la définition suivante de la prestation de veille : « processus continu et dynamique faisant l'objet d'une mise à disposition personnalisée et périodique de données ou d'information/renseignement, traitées selon une finalité propre au destinataire, faisant appel à une expertise en rapport avec le sujet ou la nature de l'information collectée ». Deux mots apparaissent importants dans cette définition : les notions de « processus continu » et de « mise à disposition personnalisée » ».

POMART, Paul-Dominique. Veille informationnelle. In CACALY, Serge ; LE COADIC, Yves-F ; POMART, Paul-

du sens strictement professionnel qu'il est possible d'accorder au mot « veille »²⁷ et à la diffusion de sources ou de contenus synthétiques auprès d'un public qu'il suppose.

• Le souvenir

Nous souhaitons ici distinguer « trace » et « souvenir » de l'activité informationnelle. La trace est le plus souvent, nous l'avons vu, corrélative de la commande scolaire de recherche. La recherche est menée parfois dans le seul but d'obtenir un contenu à remettre à l'enseignant. Dans tous les cas elle ne s'accompagne pas automatiquement du souvenir d'éléments de la recherche. Nous faisons ici volontairement le choix de l'emploi du terme peut être imprécis de « souvenir » car nous ne pouvons ici prétendre parler d'« acquisition de connaissances » ou bien encore d'« apprentissage »²⁸. Si nous devons parler d'apprentissage, il nous faudrait distinguer l'appropriation de nouvelles connaissances dans le domaine de recherche, du point de vue de l'individu chercheur ou du point de vue de l'objectif d'enseignement, d'une part ; des savoirs ou savoir faire d'ordre informationnel en général, voire de l'élaboration d'une vision personnelle du système d'information, d'autre part. Cette intention nous obligerait à mettre en oeuvre une méthodologie suffisamment armée pour repérer le changement d'état de connaissance ou d'habiletés entre le début et la fin de du processus de recherche. *« Cette évaluation n'est possible que par l'observation d'une performance, dans une situation d'accomplissement de tâches »*²⁹ : là n'est pas notre dessein ni les moyens que nous avons mis en œuvre puisque nous nous attachons à décrire *pratiques* et *représentations* en matière d'information des jeunes sur l'internet. Cela étant dit, et puisque nous posons la question des besoins d'information satisfaits par le recours à l'internet, certains témoignages recueillis abordent directement la question des éventuels bénéfices intellectuels retirés des recherches d'information poursuivies. Nous ne pouvons aborder l'internet comme moyen d'information sans poser la question quelque part de l'efficacité constatée ou tout au moins *ressentie* de ce moyen d'information.

« On retient, on découvre forcément des choses » : en grande majorité et en dehors des questions de

Dominique ; SUTTER, Eric. *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin, 2004

²⁷ « On a vu qu'avec ces outils [Web 2.0], le processus de veille est en fait redistribué parmi tous les acteurs de l'information. Ainsi, la veille peut sembler ne plus être l'apanage de professionnels et être accessible à tout un chacun. La veille reste cependant un métier, en tout cas elle nécessite des compétences précises ». NOEL, Elisabeth. Veille et nouveaux outils d'information. In DINET, Jérôme (dir.). *Usages, usagers et compétences informationnelles*. Paris : Lavoisier, 208 (Hermès science)

²⁸ « Pour définir celui-ci, on ne peut faire l'économie de la finalité. L'apprentissage n'est pas l'acquisition d'un comportement quelconque, mais du pouvoir de produire des comportements utiles au sujet ou à d'autres. [...] Je définis donc l'apprentissage comme l'acquisition d'un savoir faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête. (...) Reste qu'apprendre n'est pas simplement enregistrer pour reproduire ; apprendre, c'est assimiler. C'est dire que l'art d'oublier y importe autant que l'art de retenir ».

REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France, 2001 (Éducation et formation : L'éducateur)

²⁹ PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*. ESF, 1998

motivation que nous évoquerons ci-après, les jeunes déclarent avoir l'impression de garder des souvenirs de leurs recherches sur l'internet, qu'elles soient scolaires ou personnelles. Ils perçoivent cette activité comme un moyen d'apprentissage supplémentaire ou complémentaire, mais toujours secondaire, par rapport à l'apprentissage « traditionnel », en classe, à l'écoute d'un professeur.

Lorsqu'on aborde avec eux cet aspect de l'internet vécu comme moyen d'enrichissement personnel du point de vue spécifique des recherches personnelles, cet élément se renforce, à l'image de ce lycéen déclarant retenir surtout ce qu'il recherche pour lui-même parce que *« dans ma pratique personnelle après je vais beaucoup me servir de ce que j'ai appris personnellement sur internet alors que dans les documents, ça va être juste dans une matière ou pour un chapitre d'une leçon dans un cours avec un professeur : ça va correspondre plus à une partie de ma vie. Mes recherches personnelles c'est plus quelque chose qui va être dans un mode de vie »*. Tous disent retenir plus facilement les fruits d'une recherche librement choisie. Dans le même ordre d'idées, beaucoup signalent qu'ils vont bénéficier plus significativement d'une recherche en fonction de l'intérêt qu'ils éprouvent eux-mêmes pour le thème : *« Peut être parce que certains sujets m'intéressent plus que les autres, je vais chercher mais je ne vais pas forcément retenir »*. Ceci n'est singulièrement pas incompatible avec un cadre formel, telle cette lycéenne disant avoir *« appris pas mal de trucs dans les TPE parce que là c'était un sujet qu'on choisissait nous »*. De même, la remarque d'une autre souligne qu'elle retient *« ce qui la marque, ce sur quoi [elle a] plus travaillé, ce qui [lui] a servi après »* mais pas forcément ce qui semblait lui plaire à elle au départ. Certains soulignent l'aspect très éphémère des séances de recherches sur l'internet, quelles qu'elles soient, et la subjectivité du « processus de rétention » : *« On est censés retenir après mais on oublie vite. Pour soi il faut vraiment que ça marque pour que ça reste, mais sinon c'est pareil, c'est souvent un détail. Mais c'est tellement personnel que même moi je sais pas pourquoi je le retiens. »*

• Les objectifs /la motivation

Sans surprise, le moteur premier des recherches menées est bien sûr l'intérêt porté à ces recherches.

Nombreux sont ceux qui s'impliquent dans une recherche imposée parce que c'est *« plus important »*. Ce qui compte là c'est de trouver un contenu que l'on peut remettre au professeur qui en a formulé la demande. Mais, ni le caractère obligatoire, ni la note ou l'évaluation de la production finale, ne motivent fondamentalement la recherche scolaire, vécue comme un *« dû »*, *« des comptes à rendre »* : *« Je sais que pour le lycée c'est plus pour mes notes, chez moi, c'est pour passer le temps et puis pour m'occuper. Je sais que j'arriverais mieux à trouver des trucs pour moi : je cherche pour moi des choses qui m'intéressent »*.

Les recherches personnelles sont motivées par l'envie, le plaisir du défi parfois, la construction de soi-même souvent : « *Quand je me pose une question, il faut que j'y réponde. J'aime avoir la réponse à ce que je veux* » ; « *Personnellement on recherche ce que l'on veut, ce qui nous intéresse vraiment* » ; « *Les métiers c'est pour moi, c'est pour ma vie plus tard et les exposés c'est pour l'école* » ; « *Quand on cherche pour soi on a une certaine satisfaction, on se dit voilà c'est ça que je voulais* ». Certaines recherches personnelles prennent ainsi leur source dans le vécu intime des personnes : elles répondent alors à des questions existentielles et identitaires (origines familiales et recherches généalogiques, maladie ou perte d'un proche, par exemple). Nous retrouvons ici certains des traits caractéristiques issus des réflexions concernant les ressorts psychologiques de l'expression du besoin d'information, comme dans le modèle *Information Search Process* (ISP) qui fait du « principe d'incertitude » un moteur de la recherche d'information (Kuhlthau 1993³⁰), comme dans les travaux de Dania Bilal centrés sur le rôle de l'affectif dans l'activité informationnelle (Bilal 2005³¹). Les recherches personnelles se heurtent ainsi aux contraintes d'une exploration réelle, avec ses aléas et ses déboires : « *Ça m'arrive de ne pas trouver, plutôt pour moi parce que c'est trop précis, pas assez connu* » ; « *Ça m'est arrivé [de ne pas trouver] sur des petites choses que si on ne trouvait pas sur internet on ne trouverait nulle part ailleurs* ». L'internet est ici vécu comme un moyen pour apprendre de nouvelles choses, pour se cultiver, un moyen parallèle voire étanche à l'internet ludique que privilégient les plus jeunes. A ce titre, abondantes ont été les remarques consignant un changement d'attitude au cours de l'avancée en âge, un déplacement des applications communicationnelles (MSN en particulier) vers une utilisation plus personnelle et peut-être plus profonde de l'internet documentaire.

La motivation d'apprendre à connaître l'internet apparaît parfois comme moteur même de la mise en œuvre d'une recherche. Certains des jeunes interrogés font ainsi part d'une réflexion personnelle sur le support, ainsi ce lycéen : « *De plus en plus j'essaye de chercher des choses qui ne me viennent jamais à l'esprit pour savoir ce qu'il y a derrière ou ce qu'internet montre* ».

Cette forte motivation à poursuivre des recherches librement décidées a pu être mise en évidence pour des enfants plus jeunes (Gross 1997³²). Cependant, des expérimentations, américaines également, ont aussi démontré chez eux une forte corrélation entre intérêts personnels et préoccupations scolaires³³. En ce qui concerne notre échantillon, nombreux sont ceux, y compris

³⁰ KULTHAU, Carol Collier. *Seeking Meaning : a Process Approach to Library and Information Services*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corp., 1993 (Information management, policy and services)

³¹ BILAL, Dania. Children's information seeking and the design of digital interfaces in the affective paradigm. *Library trends*, vol.54, n°2, 2005

³² GROSS, Melissa. Pilot study on the prevalence of imposed queries in a school library media center. *School Library Media Quarterly*, vol.25, n°3, 1997

³³ «*In collaborating with middle school children, Bilal (2002b, 2003) gathered eleven drawings or prototype interfaces that children designed for Web search engines. (...) Children expressed the need for subject categories that covered both educational and entertainment topics. (...) All drawings had educational and entertainment information, indicating that children wanted to use the engines to find*

parmi ceux qui ne témoignent pas d'une activité de recherche personnelle visible, qui se trouvent à l'occasion happés par des thématiques scolaires qui les passionnent : « *Quand c'est pour le lycée, on se dit voilà c'est bien, j'ai fait ce que l'on m'a demandé de faire. Quand ça nous intéresse, c'est encore mieux, ça devient presque une recherche personnelle* ».

• Des recherches scolaires et personnelles entremêlées

Cette dernière remarque est d'importance, qui nous permet de conclure face à ces éléments distinctifs entre recherches scolaires et recherches personnelles qui ont émané de la lecture et de l'analyse des témoignages recueillis. Nous y distinguons clairement quelques traits proprement exclusifs et qui sont à l'origine de l'écart, désigné d'emblée par ces jeunes, entre recherches scolaires et recherches personnelles. Les recherches personnelles sont ainsi directement associées à l'espace domestique, à l'inverse des recherches scolaires qui elles se répartissent entre l'école et la maison. Mais du point de vue de ces jeunes, le cadre dans lequel s'effectuent ces recherches scolaires importe finalement peu puisqu'ils vivent la recherche comme individuelle, en « autonomie » car peu encadrée, si ce n'est certaines contraintes parfois purement techniques (filtres).

Certains thèmes de recherches, utilitaires ou liés aux loisirs le plus souvent, sont typiques des recherches personnelles et totalement absents des préoccupations scolaires. L'inverse ne se vérifie pas puisque nombre de recherches personnelles fouillées abordent des thèmes scolaires. L'état d'esprit (envie et plaisir du côté des recherches personnelles, contrainte et évaluation du côté des recherches scolaires) est sans doute l'élément le plus déterminant dans cette fracture opérée entre recherches scolaires et recherches personnelles, même si, nous l'avons souligné, la recherche scolaire peut susciter l'enthousiasme du jeune chercheur.

L'attitude de ces jeunes face aux ressources est en outre directement influencée par les consignes ou les objectifs pédagogiques assignés par les enseignants : citation des sources consultées, pour un premier niveau, comparaison des contenus ou souci de validation des sources dans un deuxième temps. Dans le même registre, nous retenons le fait de garder une trace des recherches menées comme majoritaire dans le cas des recherches scolaires.

information for schoolwork as well as play games”

BILAL, Dania. Children's information seeking and the design of digital interfaces in the affective paradigm. *Library trends*, vol.54, n°2, 2005

BILAL, Dania. Children design their interfaces for Web search engines: A participatory approach. In HORVATH, L.C. (Ed.). *Advancing knowledge: Expanding horizons for information science: Proceedings of the 30th Annual Conference of the Canadian Association for Information Science*, May 2002. Toronto: Canadian Association for Information Science, 2002

BILAL, Dania. Draw and tell: Children as designers of Web interfaces. In TODD, Ross J (dir). *Humanizing information technology: From ideas to bits and back: Proceedings of the 66th American Society for Information Science and Technology ASIST Annual Meeting, October 19–22, 2003, Long Beach, C.A.* Medford, NJ : Information Today Inc., 2003

D'autres aspects se répartissent plus indifféremment entre recherches scolaires et recherches personnelles, directement liés à l'état d'esprit dans lequel se déroule la recherche : le type de lecture et l'attention portée aux informations, le souvenir des recherches menées, la motivation, l'efficacité ressentie, le degré de précision attendu, la persévérance.

Tous ces éléments nous permettent de moduler l'écart en apparence infranchissable entre recherches scolaires et recherches personnelles. Les recherches personnelles ne sont pas totalement dépouillées de toute préoccupation d'ordre scolaire et ne sont pas incompatibles avec la prescription qui caractérise grandement les recherches scolaires. Les recherches personnelles nous apparaissent bien plutôt définissables à partir de l'initiative personnelle qu'elles représentent, à l'appropriation d'un besoin d'information qui peut n'être au départ qu'une commande.

Les recherches considérées comme personnelles par ces jeunes intègrent préoccupations librement définies et thèmes de recherches imposés ou suscités par l'école. Le qualificatif d'« informel » ne peut en tout cas s'appliquer uniquement et strictement qu'à ces recherches considérées comme personnelles. Questionner la réalité des pratiques informelles d'information des jeunes sur l'internet revient à mettre à jour la réalité, en termes de représentations et de comportements, de ressources et de contenus, que recoupent les recherches mises en œuvre. Les besoins d'information qui émergent alors sont à la fois d'ordre personnel et scolaire. Le scolaire est effectivement très présent dans les recherches considérées comme personnelles, l'inverse ne se vérifiant pas. Par conséquent il nous apparaît maintenant tout à fait nécessaire de définir clairement ce que nous pouvons entendre par recherches personnelles et par recherches scolaires afin de caractériser en propre ces pratiques « informelles » d'information que nous cherchons à décrire.

7.2. Définir « recherches scolaires » et « recherches personnelles » en tant que telles

Si nous nous en tenions à l'acception usitée de « pratiques informelles » comme liées à l'évanescence de l'ordinaire et à une certaine forme de futilité, il serait alors possible d'assimiler « pratiques informelles » et « recherches personnelles ». Les pratiques informelles désignent effectivement ce qui se distingue d'un cadre d'apprentissage déclaré, ce qui est mené sur le temps libre et flou du quotidien (Béguin 2006³⁴). Cette définition théorique semble faire écho aux constats de terrain arrêtés par les enquêtes du corpus et par les témoignages que nous même avons récoltés. Cependant, nous nous apercevons que les recherches personnelles s'avèrent

³⁴ BEGUIN-VERBRUGGE, Annette. Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? Colloque international : *Savoirs et acteurs de la formation*, Rouen, 18-19-20 mai 2006

<http://prelude.in2p3.fr/documents/archives0/00/00/15/74/prl-00001574-01/prl-00001574.pdf>

effectivement, parfois même très largement, teintées de motivations au départ scolaires. En dehors de traits marquants fortement contrastés, tels que le contexte majoritairement domestique des recherches librement menées par ces jeunes, tels que les sites consultés lors de certaines de ces recherches personnelles, tels que l'état d'esprit plus détendu, plus curieux et une motivation plus importante du côté de ces recherches personnelles, nous venons de noter en effet que recherches personnelles et recherches scolaires apparaissent sur bien des points enchevêtrées. Cette conjonction est à la fois pratique, lors des sessions de connexions, et à la fois intellectuelle, dans le processus de recherche mis en oeuvre. Le caractère « multitâche » des pratiques internautes juvéniles désigne ainsi la possibilité de gérer plusieurs applications informatiques dans le même temps comme de mener différentes tâches de recherches lors d'une même connexion. Dans le but de cerner plus clairement ce qu'il est donc possible d'entendre par « pratiques informelles », et d'approcher au plus près la réalité des pratiques informationnelles de ces adolescents, il nous faut donc préciser ce que nous pouvons entendre par « recherche scolaire » et par « recherche personnelle » et ce que les propos des jeunes que nous avons interrogés en reflètent.

7.2.1. La recherche scolaire

• Une activité obligatoire et ciblée

Précisons ici encore que nous définissons la « recherche scolaire » uniquement à partir des données résultant de notre travail d'enquête et non pas « en soi », ce qui impliquerait l'observation des différentes manifestations de cette recherche scolaire y compris en contexte éducatif déclaré. Ce qui ressort nettement, donc, des déclarations recueillies c'est bien le caractère *obligatoire* de la recherche scolaire. Ce caractère d'obligation marque le processus entier de la recherche d'information menée à des fins scolaires : « *A l'école, c'est pas pareil : c'est un peu plus ... Faut vraiment chercher ce que eux ils veulent, les profs* », « *Même si c'est pour approfondir une leçon, c'est moi qui le décide et c'est pour moi que je le fais, je considère cela comme une recherche personnelle. La recherche scolaire : c'est quand on me demande quelque chose à faire* ».

Par « recherche scolaire » nous entendons donc un processus de recherche d'information mis en œuvre suite à la prescription explicite d'un enseignant et/ou portant sur un élément de cours figurant au programme de la classe concernée.

La « recherche scolaire » ne se confond pas ainsi totalement avec le contexte de la « recherche à l'école », elle le dépasse nettement. Si la recherche scolaire dépasse le strict contexte de l'établissement scolaire, elle ne se résume pas non plus à la pure prescription. Et si elle ne se définit pas uniquement par un contexte, la recherche scolaire se traduit au détour d'une *intention*.

« Ce qui distingue les besoins d'information des enfants de ceux des adultes, c'est que ce sont des besoins imposés aux enfants par les adultes » (Le Coadic 2007³⁵) : le « besoin d'information » initial repose ici fondamentalement sur une demande, non seulement imposée mais obligatoire, et qui, *potentiellement*, peut s'opposer ou rejoindre les motivations propres du jeune chercheur d'information. Ici se situe le pari du rapport au savoir en jeu dans l'activité de recherche d'information puisque se superposent deux projets, celui de l'enseignant et sa réception par l'élève : « Il ne s'agit plus de formaliser son besoin d'information, mais de se construire une représentation de l'attente du commanditaire, du prescripteur. Toutes les opérations de régulation et d'évaluation vont en être affectées, puisque le résultat attendu n'est pas celui que l'on pourra apprécier soi-même, mais celui que l'on présumera acceptable en fonction des critères de l'autre. » (Morizio 2002³⁶). Toute la mise en oeuvre et l'appropriation de la recherche scolaire par le jeune se trouve affectée de ce statut spécifique à la recherche scolaire, quand elle est prescrite, et l'on peut alors envisager la superposition de deux niveaux de compétences : la capacité à s'approprier un besoin venu de l'extérieur, à le traiter et à y répondre sous la forme d'un produit de communication (exposé oral, dossier, affiche, ...), distincte de la capacité à chercher l'information proprement dite³⁷.

Pour ceux, surtout, qui témoignent d'activités de recherches personnelles moindres, et ce point est déterminant, la définition même de la recherche d'information se confond alors avec l'idée de recherches menées *pour l'école* : « Quand on a un sujet donné par un prof on va chercher », « Quand j'ai des recherches à faire, des **devoirs** quoi... » (nous soulignons). A la question concernant leurs pratiques internautes en général, certains n'ont d'ailleurs pas tout de suite retenu la proposition « Rechercher des informations pour un travail scolaire », car ne l'exécutant que sur obligation, ils ne considèrent pas que c'est un usage de l'internet qu'ils ont³⁸. Une collégienne pointe ici sa définition proprement scolaire de la recherche d'information : « C'est lié pour moi : tout ce que je fais comme recherche c'est pour l'école, donc ça va avec l'école ». Nous détenons là une illustration très claire de la nature de l'écart qui oppose l'école et la maison dans l'accès informationnel à l'internet, comme s'il ne s'agissait pas du même outil dans les deux contextes. Et effectivement, l'internet est pour certains synonymes de beaucoup de choses (la communication par MSN, la

³⁵ LE COADIC, Yves-François. *Le besoin d'information : formulation, négociation, diagnostic*. Paris : ADBS éditions, 2007 (Sciences et techniques de l'information)

³⁶ MORIZIO, Claude. *La recherche d'information*. Paris : ADBS, Nathan, 2002 (128 information documentation)

³⁷ Sans doute peut-on là même parler de compétences tout à fait spécifiques à une tâche de recherche d'information prescrite, compétences qui relèvent surtout d'une capacité de communication.

³⁸ Ce témoignage représentatif entre totalement en résonance selon nous avec ce constat de Sylvie Octobre concernant les pratiques culturelles : « De manière sous-jacente, c'est le lien établi dans le champ scolaire entre culture et savoir que les jeunes adolescents mettent en cause. Les bénéfices des activités culturelles en termes de savoir sont rarement considérés par eux comme prioritaires, alors que ces mêmes activités sont principalement mises au service des objectifs d'apprentissage dans le champ scolaire. Cela ne veut pas dire que les jeunes adolescents n'apprennent rien dans leurs loisirs – l'observation de leur niveau de compétence informatique moyen prouve le contraire – mais leur propre représentation de leur pratique est tout autre » (Octobre 2010)

météo, les clips vidéos, ...) mais pas d'« information » et encore moins de « recherche » d'information.

• Des thèmes de recherches précis et redondants

Les propos des jeunes interrogés font émerger une recherche scolaire prescrite caractérisée en outre par des sujets de recherche redondants. Ce sont souvent les mêmes thèmes qui reviennent (« *les guerres* », dixit une collégienne), ce qui autorise d'ailleurs parfois le recours aux contenus stockés dans les « bibliothèques personnelles » évoquées plus haut. Dans le cas de recherches prescrites, les consignes de recherche données par les enseignants transparaissent dans les propos des jeunes interrogés comme à la fois très figées et vagues. Elles concernent de manière quasiment exclusive ces thèmes de recherche. Un lycéen remarque ainsi par exemple que les professeurs « *formulent de moins en moins de conseils sur la démarche de recherche* ». Les plus jeunes, au collège, signalent des adresses *Web* imposées ou conseillées par les professeurs ainsi que des listes de questions précises. Nous nous interrogeons quant à ces remarques fréquentes. Nous avons déjà souligné le caractère finalement informel des recherches menées à l'école car vécues concrètement, du point de vue de l'élève, comme des activités menées seul, sous le sceau de la « débrouillardise ». Les enseignants seraient-ils ainsi les premiers à céder à l'apparence d'imédiateté, au sens de « non médiation », de l'internet et à faire le choix de laisser leurs élèves faire avec les moyens dont ils disposent individuellement ?

• L'importance du « mot clé »

Le caractère un peu flou de la commande enseignante est lié à l'une des principales difficultés évoquée par ces jeunes, sur laquelle nous aurons d'ailleurs l'occasion de revenir : la « traduction » du thème de recherche en « *mots-clés* ». Cet obstacle est contourné par le recours immédiat au moteur de recherche et par des interrogations multiples, des requêtes testées les unes après les autres et les unes en fonction des autres, qui autorisent le rapatriement de ressources potentiellement estimables comme pertinentes aux yeux du chercheur en même temps qu'il l'aide à définir le sujet de recherche. Cette stratégie est souvent décrite comme relativement laborieuse, comme dans les propos qui suivent : « *Et alors je cherche longtemps, je change les mots-clés* »... Nous notons que cette façon de faire est également relatée dans les enquêtes portant sur le comportement informationnel du public universitaire : « [...] *pour beaucoup d'étudiants, savoir chercher l'information c'est surtout bien choisir ses mots clés. Changer de mots clés est désormais la première stratégie – et*

souvent la seule – utilisée par les utilisateurs de moteurs » (Simonnot 2008³⁹).

Nous devons prendre ici le temps de nous interroger sur cette expression de « mot-clé » systématiquement employée par les jeunes avec lesquels nous nous sommes entretenue. Il faut redire ici qu'elle est en soi inappropriée à la recherche d'informations sur le *Web* puisque l'interrogation des moteurs de recherche généralistes ne consiste, schématiquement, qu'en une comparaison de la chaîne de caractères tapée et l'ensemble des chaînes de caractères potentiellement répertoriées dans l'index de ce moteur. Le terme de « mot-clé » est ici, dans l'absolu, impropre car issu du langage naturel et en aucun cas relatif au contenu sémantique de la ressource qu'il permet d'extraire⁴⁰. Mais la difficulté que ces jeunes disent éprouver à comprendre et à s'approprier le sujet de recherche, se cristallise sur le choix de ces « termes » qui constitueront la requête. La terminologie usitée ici emprunte beaucoup au vocabulaire bibliothéconomique et nous pourrions faire la même remarque pour ce qui concerne le terme d'« indexation ». Emettons l'hypothèse que les élèves reprennent cette expression qui ne va pas de soi car elle est courante dans le langage commun, car elle apparaît sur certains sites indiquant ainsi la fonction du formulaire de recherche ou encourageant des usages folksonomiques. Par ailleurs, symptomatique d'un glissement des pratiques professionnelles vers la recherche et la gestion de l'information intégrées dans la vie de tous les jours, elle se trouve couramment employée par les enseignants dont les enseignants documentalistes en particulier. Cette expression de « mot clé » n'est ainsi pas choisie totalement au hasard et reflète les « bons résultats », une certaine autorité documentaire, attendus lors de la mise en œuvre de la requête. Sur ce moment de la requête repose la responsabilité individuelle du chercheur d'information et les « bons » ou « mauvais » choix qu'il fera.

« Je ne comprend pas tout le temps mais j'essaye de comprendre, je cherche ce que ça veut dire » : nous pouvons ici envisager le chevauchement de deux moments liés, mais intellectuellement différenciables, que sont la compréhension du sujet, l'élaboration d'un questionnement et le recours aux outils de recherche. Ces différentes étapes d'un même processus intellectuel se trouvent toutes traitées en même temps *via* le recours à un moteur de recherche. Nous retrouvons là cette question de la temporalité nouvelle qui émerge avec l'internet : lecture et écriture, apparition d'un besoin d'information et consultation d'un système, recherche et exploitation de l'information, sont des moments qui semblent fusionner.

³⁹ SIMMONOT, Brigitte. Etre usager de l'information en ligne nécessite-t'il de nouvelles compétences ? In DINET, Jérôme (dir). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^{ème} siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)

⁴⁰ DUVAL, Marc. *Le mot clé*. Québec : Service de recherche documentaire DSI, 2001 <http://www.dsi-info.ca/mot-cle.html>

- **Le recours systématique à l'internet**

Le choix de chercher en priorité sur l'internet est celui de ces jeunes. Cette attitude n'étant pas typiquement juvénile par ailleurs, le fonctionnement propre à l'internet capable d'apporter assez rapidement un élément de réponse à une question ponctuelle et précise, dans quelque domaine que ce soit, favorise ce type de réflexe de façon générale. Certains ont toutefois souligné que ce sont les enseignants qui les dirigent vers le Net, un jeune garçon expliquant cette option par le fait même que les adultes auraient conscience de l'agilité potentielle de leurs élèves sur le réseau. Et nous préciserons plus avant les raisons avancées par ces jeunes pour justifier du recours quasi systématique au *Web* et à *Google*. Retenons ici que la « rapidité » de l'outil est la motivation première qui décide ces jeunes à se diriger en premier et voire exclusivement vers l'internet. Cet internet s'avère incontestablement rapide à leurs yeux, trop parfois, et la validité des informations recueillies se pose alors : *« Ça dépend des travaux qu'on nous demande, les sources sont pas les mêmes, c'est aussi bien d'avoir l'écrit : Internet c'est pas sûr à 100% »* ; *« C'est vrai que c'est pratique, on a pas à tout recopier : on à juste à prendre ce qui nous intéresse et à mettre la source. C'est confortable, plus facile, plus rapide. Ce n'est pas le même investissement que quand on ouvre un livre et qu'on doit prendre des notes. Je ne me pose pas de contraintes quand c'est pour moi, je ne cherche pas à rester dans un même domaine, ça vient un peu... c'est pas trop réfléchi... tandis que pour l'école il y a une vraie démarche ... je vais me demander où je peux aller chercher pour ça »*. La citation des sources compulsées apparaît, nous l'avons vu, quand il y a une demande expresse de la part de l'enseignant. Parfois, cette démarche de citation des sources, à force peut-être d'être répétée, est intégrée par le jeune lui-même comme un critère de qualité de sa production finale : *« Quand on rend un dossier ça fait mieux de citer des livres et internet aussi, ça fait mieux d'avoir plusieurs supports »*. L'internet se place à ce titre comme complémentaire à d'autres ressources, livresques, et en premier lieu le manuel scolaire, dans le cadre de dispositifs pédagogiques officiels et critériés (TPE par exemple) mais comme unique ressource pour des recherches plus ponctuelles et plus fréquentes (une biographie par exemple).

- **La recherche en vue d'une production finale**

La recherche scolaire prescrite est caractéristique en ce sens qu'elle fait l'objet d'une trace et qu'elle est prétexte à une évaluation, le plus souvent de la production finale, beaucoup plus rarement de la recherche proprement dite et de la démarche qu'elle a suscitée. Cette « trace » du côté des élèves se range essentiellement sous l'appellation « copier-coller ». La recherche rendue obligatoire par un enseignant est le plus souvent notée et les jeunes interrogés marquent tous cette urgence à *« trouver quelque chose à rendre »*, à se montrer *« efficace »*. C'est en ce sens que la recherche scolaire prescrite complique le butinage et la découverte hasardeuse d'éléments

d'information librement choisis. Quelques uns de ces jeunes, nous y reviendrons, font état de ce réflexe de stockage, de mise en attente, de sites qui paraissent intéressants pour y revenir à un autre moment.

A ce stade, le but de la recherche scolaire apparaît à certains comme « *une autre façon d'apprendre* » et, directement à l'opposé pour d'autres, comme une perte de temps : « *Si c'est un exposé ils nous donnent l'exposé, le thème. On n'apprend pas avec l'ordinateur* » ; « *Je ne l'apprends pas, je l'imprime... après on doit passer et je le lis et puis c'est tout* ». Même ceux qui se montrent convaincus de l'intérêt de mener des recherches sur l'internet y compris pour l'école, analysent assez finement les conditions d'un apprentissage réel : « *Ce que l'on nous demande de chercher ce n'est pas là tout de suite qu'on va l'apprendre, on n'apprend pas que en recherchant là, on a forcément vu un petit quelque chose dessus avant* », « *Je préfère bosser avec mes livres, faire des exercices... La recherche sur internet, l'utilité c'est de découvrir de nouvelles choses mais ça ne reste pas en fait, tandis que les exercices on s'entraîne, on acquiert quelque chose, un savoir, tout ça ... Je préfère apprendre des choses que devoir rédiger des trucs en fait. Je préfère en fait apprendre en ayant un professeur que par moi même sur internet* ». Nous notons que ces témoignages rallient deux difficultés majeures à l'acquisition de contenus *via* une recherche avec l'internet, but ultime de la prescription scolaire : l'expertise du domaine⁴¹ et l'autonomie.

• Internet comme aide aux devoirs

Cependant, nous avons noté que si la recherche scolaire dépassait le périmètre géographique de l'établissement scolaire, elle ne se résumait pas non plus à la pure prescription. Le *Web* constitue ainsi, et pour les lycéens en particulier, un précieux assistant aux devoirs. Ils nous expliquent ainsi que « l'essentiel » est vu en cours, le reste à la maison, à la discrétion de chacun. Certains même nous disent ne pas poser de questions au professeur sur le moment mais noter l'élément d'incertitude ou d'approfondissement afin de le rechercher après coup, par eux-mêmes. D'après ces lycéens ce sont parfois les professeurs eux-mêmes qui précisent ce qui n'a pas été vu en cours et ce sur quoi il faudra se renseigner. Ce recours à l'internet comme soutien, aide à la révision, s'amplifie bien sûr à l'approche des examens. Ce lycéen par exemple qui nous dit utiliser l'internet pour améliorer ses performances en mathématiques : « *J'arrive à faire mes exos en cours mais pour les devoirs, je n'y arrive plus. Avec internet ça va mieux* » ou cette lycéenne : « *Je me passerais de faire des recherches pour le lycée mais je ne peux pas avoir un adulte toujours avec moi pour répondre aux questions que je*

⁴¹ « L'expertise dans un domaine repose en grande partie sur la connaissance des sources « autorisées ». C'est un des aspects de l'autorité cognitive d'un texte, concept qu'a introduit Patrick Wilson en 1983 » SIMMONOT, Brigitte. Etre usager de l'information en ligne nécessite-t'il de nouvelles compétences ? In DINET, Jérôme (dir). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^{ème} siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)

WILSON, Patrick. *Second hand knowledge : an inquiry into cognitive authority*. Westport : Greenwood Press, 1983

me pose ou à ce que je n'ai pas compris ». Nous retrouvons là le parallèle souvent effectué plus haut entre le *Web* et le manuel scolaire, comme étant les deux ressources les plus systématiquement consultées de manière complémentaire et sur le même mode par les jeunes en quête d'informations suite à une tâche de recherche d'ordre scolaire. Cela peut paraître paradoxal car il nous semble que ce sont deux types de ressources qu'*a priori* tout oppose. Le manuel scolaire offre des contenus didactisés, directement appliqués des programmes et instructions officiels régulièrement émis par le ministère de l'éducation nationale. Cette nature close et auto suffisante tend pourtant à être réévaluée à l'aune du nombre important de ressources externes, non seulement au manuel mais à des contenus pédagogiquement fléchés, des liens internet principalement, que contiennent les manuels de tous niveaux et de toutes disciplines aujourd'hui... Les sites d'aide scolaire en ligne sont par ailleurs ponctuellement mentionnés, pour s'aider, se corriger, se donner des pistes de dissertations.

« *Je vais sur Google, je cherche ma question et après je marque* » : la recherche scolaire est presque toute entière résumée dans ce témoignage. Le recours exclusif, de l'ordre du réflexe quasiment « pavlovien » à *Google*, l'élément d'information à récupérer comme réponse possible à une question posée, la trace à sauvegarder qui constituera le devoir rendu au professeur, révèlent le caractère obligatoire et urgent de la recherche scolaire, explicitement prescrite ou non. Ce témoignage rejoint les déclarations de la majorité des jeunes interrogés pour qui la recherche scolaire ne dépasse pas le statut de « commande », mettant en relief la pauvreté, voire l'absence de recherches menées à titre personnel.

Les adolescents capables de décrire des recherches personnelles plus élaborées ont développé pour leur part une attitude toute différente à l'égard des recherches scolaires. Ces recherches scolaires ne sont parfois pas déclarées comme telles mais sont qualifiées de tout à fait personnelles, même dans le cas de recherches prescrites. Elles se trouvent alors totalement intégrées dans l'activité de recherche générale du jeune et plus globalement dans ses pratiques informationnelles⁴². Dans ce cas, nous semble appropriée l'appellation, non seulement de « recherche d'information », mais de « pratique informationnelle » proprement dite, désignant la relation qui s'instaure entre un individu et un document ou un système d'information à partir de la délimitation d'un besoin d'information et donc d'un projet d'information par cette personne. Nous avons, encore une fois, conscience de l'artificialité de ce procédé qui vise à scinder des

⁴² « *Enfin être info-lettré, c'est aussi avoir une attitude active face à l'information, ne pas attendre d'en éprouver le besoin pour la chercher. C'est être en position permanente de veilleur, non comme un professionnel de l'information qui doit penser à son public, mais comme un individu dont les connaissances devront s'enrichir et se transformer tout au long de la vie, au plan personnel, comme dans la dimension sociale et professionnelle.* »

MORIZIO, Claude. *La recherche d'information*. Paris : ADBS, Nathan, 2002 (128 information documentation)

actions intellectuelles le plus souvent menées de front dans la réalité. La nécessité d'une telle opération se révèle en creux lorsque l'on s'aperçoit que, pour beaucoup des jeunes interrogés, la recherche n'est finalement liée qu'à des tâches ou des prescriptions scolaires. Après avoir tenté de caractériser en tant que telle la recherche scolaire, il nous faut donc faire de même avec les recherches considérées comme « personnelles », ces recherches menées essentiellement à la maison.

7.2.2. La recherche personnelle

• Des thèmes proprement personnels

Beaucoup de jeunes sollicitent le Net pour des préoccupations d'ordre culturel : connaître les sorties de films en salles de cinéma, visionner les bandes annonces et prendre connaissance des critiques de spectateurs, par exemple. Nombreuses sont aussi les recherches qui touchent à la lecture de fictions et à la recherche de titres, en particulier chez les lecteurs de mangas et d'*Heroïc Fantasy*⁴³. Toutes ces recherches précises et ponctuelles sont liées à des ressources identifiées, des sites dédiés et griffés, reconnaissables en tant que « marques » (*allociné.com, fnac.com, bragelonne.fr, ...*) en même temps que constitutives d'un *univers* considéré comme éminemment personnel. L'expression qui marque la possession est fréquente : « *mes sites* » (nous soulignons).

Les animaux, la musique et ses célébrités, l'art, la cuisine (quand on est seul et qu'il faut se faire à manger en rentrant le soir à la maison), la décoration..., sont des thèmes généraux souvent cités. Pour ce qui est des recherches liées à l'intimité, sont mentionnées des recherches en lien avec la santé, la mort, les origines familiales ou culturelles. Quelques uns ont mentionné des recherches sur l'environnement et les problématiques liées à la pollution, au réchauffement climatique... Il est notable que les jeunes ayant des origines étrangères ou étant nés hors de France, utilisent beaucoup l'internet à des fins de documentation sur leur pays d'origine, leur généalogie, les figures historiques liées à l'émancipation des peuples (Martin Luther King, Malcom X) par exemple. Dans le même ordre d'idées, le thème de l'orientation scolaire et professionnelle est sans aucun doute celui, touchant de près l'intimité de la personne, qui est le plus récurrent. Ceux et celles qui disent ne pas faire de recherches personnelles mentionnent quand même *toujours* cet axe de recherche. Citons ces jeunes pour qui la recherche dédiée à l'orientation apparaît comme une tâche personnelle de recherche évidente ou allant de soi : « *Pour les métiers, l'orientation, c'est tout : je n'ai pas d'idée de métier, je cherche souvent sur ça. Au niveau personnel c'est tout* » ; « *Les métiers mais ça c'est normal, c'est pour l'orientation* ».

⁴³ Ces thèmes de recherches sont d'ailleurs liés à une certaine « culture internet » et à l'imaginaire typique des MMO (Massively Multiplayer Role-Playing Games).

Lorsque l'on pose la question à ces jeunes de leur utilisation éventuelle de l'internet afin de se tenir au courant de « l'actualité », au sens des événements qui se produisent en ce moment en France et dans le monde, ils associent souvent ce terme « d'actualité » à la culture (les nouveautés, les sorties), plus rarement à l'actualité nationale et internationale. Ces jeunes se disent pourtant sensibles à ce qui se passe autour d'eux et la télévision garde un rôle essentiel dans cette information quotidienne, *via* le journal télévisé de vingt heures surtout. Ils utilisent dès lors volontairement le *Web* comme complément d'information, pour un événement incompris ou qui les interpelle particulièrement. La plupart précisent que leur attention est captée par les titres qui parsèment les pages d'accueil de leurs sites habituels (*MSN*, *Orange*). Ils cliquent parfois sur les liens pour en savoir plus. Certains font état de pratiques médiatiques plus profondément incluses dans leurs pratiques internautes telles que l'abonnement à des *Newsletters* ou une veille régulière sur les titres traditionnels de la presse quotidienne.

Quels que soient les thèmes personnels abordés et leur degré d'intimité ou de précision, les jeunes insistent fortement sur le caractère très indispensable du Net : « *En fait pour accéder à des choses qu'on ne trouve que sur internet* ».

• La recherche personnelle ne concerne pas tous les jeunes

Si tous les jeunes interrogés sont concernés un moment ou à un autre par la recherche scolaire, certains, et pour une bonne part, ne font pas état de recherches personnelles très riches, certains déclarant même ne pas en effectuer du tout : « *Je vais aller chercher plus précisément et plus fréquemment pour le lycée que personnellement* ». Nous l'avons déjà souligné, la notion même de recherche d'information se confondant pour certains avec la recherche demandée par un professeur. Les recherches menées en dehors du cadre scolaire s'avèrent ainsi les plus délicates à caractériser. Nous ne pouvons définir la recherche personnelle simplement par « la recherche menée seul », puisque, nous l'avons vu, la recherche scolaire s'effectue elle-même principalement de façon individuelle et autonome, et le plus souvent chez soi. Les recherches possiblement déclarées comme personnelles sont également celles qui sont le plus entrelacées avec les pratiques de socialisation : chercher sur *Youtube*, alimenter un profil *Facebook* avec des photos glanées sur le Net, etc... Et qui oblige, d'un point de vue scientifique, à se poser la question du visage actuel de la pratique informationnelle.

Nous pouvons commencer de définir, concrètement, la recherche personnelle par le biais des thèmes abordés. Une bonne part des recherches personnelles menées par ces adolescents est en effet nettement distincte des préoccupations scolaires et entièrement tournée vers le loisir (visionnement de vidéos, paroles de chansons, recherches d'images pour les *blogs*, consultation de

résultats sportifs...). Mais en tant que telles, ces recherches sont très pragmatiques et surtout liées à une ressource dédiée voire unique (*youtube, dailymotion, paroles.com, google images, rugbyrama, fff.fr, jeuxvideos.com*) et représentent finalement une tâche très « précise », « ponctuelle » et « localisée » de recherche d'information (Tricot 1993⁴⁴). Ainsi ce lycéen qui ne fait pas à proprement parler de recherches personnelles hormis les résultats de football, aussitôt « consommés » : *« Je préfère le sport que l'école. Je recherche différemment c'est sûr. Pour le sport j'ai mes liens habituels : pour l'école je vais chercher, je vais chercher... »*.

Cela dit, se poser la question de l'existence de recherches personnelles plus élaborées nous renvoie à la question déjà signalée comme centrale du « besoin d'information », marqueur possible de l'intention individuelle et de l'investissement personnel d'un but d'information. Il est à noter que les entreprises de description, de modélisation du processus de recherche d'information et son découpage en tâches ou compétences, font à ce jour l'objet d'un consensus théorique quant à la nature de ces différentes tâches et quant à la non linéarité de ce processus. Ce qui distingue encore ces différents modèles c'est précisément la primauté accordée à ce besoin d'information, selon qu'il est intégré formellement au modèle comme étape ou qu'il le conditionne en amont. Mais toutes ces conceptualisations prennent pour acquis l'existence de ce besoin, à tel point que l'on peut se demander s'il est toujours possible de parler de « recherche d'information » sans parler de besoin d'information. Partons de la définition synthétique de la recherche d'information proposée par Marchionini, qui définit la recherche d'information comme une démarche que l'individu entreprend afin de modifier son état de connaissances, ce qui implique au préalable que cette personne ait pris conscience d'une lacune (Marchionini 1995⁴⁵). André Tricot renchérit : *« La recherche d'informations met en relation un utilisateur et un document, l'utilisateur étant caractérisé par le fait qu'il a un besoin d'informations. A partir de ce besoin, il a élaboré une représentation mentale du but informationnel, plus ou moins précise. Il est plus ou moins capable de le transformer en une requête ou en une activité d'interaction avec le document »* (Tricot 2006⁴⁶). Au regard de ces définitions, la recherche d'information peut-elle se penser en dehors d'une intention, formalisée ou non, consciente ou inconsciente⁴⁷ ? L'arrivée de l'internet rend plus complexe encore la

⁴⁴ TRICOT, André. Ergonomie cognitive des systèmes hypermédia. Actes du Colloque de prospective *Recherches pour l'Ergonomie*, CNRS PIR Cognisciences, Toulouse, 18-19 Novembre 1993 http://perso.orange.fr/andre.tricot/Tricot_CollErgonomie93.pdf

⁴⁵ MARCHIONINI, Gary. *Information seeking in electronic environments*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995

⁴⁶ TRICOT, André. L'utilisation d'Internet permet-elle de nouveaux apprentissages documentaires ? In *Politique documentaire des EPLE et ressources numériques*. Rectorat de l'académie d'Amiens ; CRDP de l'académie d'Amiens, novembre 2006 <http://www.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=570>

⁴⁷ “The information problem can be a mild curiosity, the desire to occupy 30 minutes, an ongoing passion about a hobby, or a desperate quest with life-critical consequences, but it must initiate conscious activity to move toward a goal”

MARCHIONINI, Gary. *Information seeking in electronic environments*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995

situation, qui fait se télescoper des événements jusqu'alors plus clairement identifiables les uns par rapport aux autres que sont la détermination du besoin d'information ou, plus prosaïquement du sujet de recherche, l'interrogation des documents ou des systèmes et le traitement de l'information. L'intention de recherche, et le besoin qui la détermine, est ainsi de plus en plus encadrée dans l'activité de recherche elle-même. L'outil crée l'envie : les formateurs soucieux de l'attention de leur auditoire le savent bien, il suffit d'avoir un écran connecté face à soi pour rechercher quelque chose, interroger le système... Même si on a rien à chercher...⁴⁸

Pour ce qui concerne donc des pratiques de recherches personnelles plus « épaisses »⁴⁹ ou plus « sophistiquées », les thèmes qu'elles convoquent peuvent être divers et en même temps assez proches de ceux abordés à l'occasion des recherches scolaires. Si les recherches « informelles » de ces jeunes ne peuvent pas être réduites aux seules recherches personnelles, parfois inexistantes ou limitées, il nous semble possible alors de définir la recherche *personnelle* sur le critère non seulement du libre choix mais de l'initiative : « *Quand je suis sur internet c'est très rarement pour discuter ou pour aller sur MSN, c'est que j'ai toujours quelque chose à aller voir ou à chercher* ». C'est cette intention qui fixe la recherche personnelle et qui autorise une prise de contrôle sur la recherche ainsi que le dépassement de la prescription : « *Perso, je tape un thème et plus j'avance dans la recherche et plus je trouve les mots particuliers et après j'écris et je tombe sur ce que je veux. C'est plus pour un thème personnel. Récemment j'ai eu quelqu'un qui est parti, décédé, et j'ai voulu comprendre et je l'ai fait sur le thème de la mort* » ; « *Tout ce qui est en rapport avec l'actualité, la politique... Je n'ai pas envie qu'un jour je tombe sur un fait et que je n'y comprenne rien donc je préfère m'informer petit à petit. Par exemple en ce moment je suis les élections aux États-Unis...* ». Cette prise de « contrôle » concerne le processus entier de la recherche et atténue donc les soucis de « mots-clés » mentionnés pour la recherche scolaire : « *Quand j'ai un sujet assez vague, je tape le mot et au fur et à mesure ça se précise* ». Cette prise de « contrôle » est également directement liée à l'élaboration de répertoires de favoris ou de dossiers, comparables à une « bibliothèque personnelle » comme trace des recherches et alternative à l'apnée dans Google : « *Je classe... J'ai fait un document où il y a une sorte de bibliographie et ensuite il y a des documents par thèmes, des bouts de sites... tout est mélangé, perso et scolaire. Des fois quand j'ai un travail à faire j'y vais et je trouve ma réponse toute faite*.

⁴⁸ « Il semblerait que la présence d'un instrument correspondant aux savoir-faire des sujets puisse déclencher une utilisation, voire une sur-utilisation (une utilisation poussée mais inefficace) de l'instrument, quand bien même cet instrument est faiblement utile ou faiblement utilisable. »

ROUET, Jean-François ; TRICOT, André. Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs. In TRICOT, André ; ROUET, Jean-François. *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès, 1998 (Hypertextes et hypermédias)

⁴⁹ « *As with the above discussion of access, the UKCGO survey measured not only use but also the nature and breadth of use* » (nous soulignons)

LIVINGSTONE, Sonia ; HELSPER, Ellen. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media Society*, vol.9, n°4, 2007

Je vais continuer et même perfectionner : déjà ranger et classer tout bien, toutes les matières... ». Nous sommes là face à une attitude de recherche au sens propre du terme, projective, qui se définit elle-même au fur et à mesure des éléments d'information nouveaux, qui fait se renforcer le besoin d'information. Cette attitude peut renvoyer au terme de « *browsing* » qui permet à l'utilisateur d'un système d'information n'ayant « *pas de notion précise de ses besoins et ne [pouvant] les traduire en termes précis* » de se voir aidé en fonction des réponses apportées par le système, particulièrement le moteur de recherche sur l'internet, à esquisser et perfectionner sa requête (Mesguisch Thomas 2006⁵⁰). Ce comportement renvoie surtout à la recherche d'information définie du point de vue de l'utilisateur, au sens d'« *information searching* » plus que d'« *information retrieving* »⁵¹. Ici prime la quête d'information menée par un individu plus encore que l'information elle-même où les moyens mis en œuvre pour y parvenir. La question qui se pose ici est celle du rôle du besoin d'information dans l'élucidation d'une tâche de recherche d'information, *en tant que telle*. Ce que nous pointons comme recherches d'information « notables », individuellement et personnellement assumées, ce sont ces recherches que les jeunes s'approprient, reconnaissent comme leurs car elles leur permettent avant tout de satisfaire un *besoin* d'information qui dépasse donc le niveau premier du renseignement. Nous voudrions insister ici, au regard de tous les témoignages que nous avons pu collecter, sur le fait que nous sommes face à une grande diversité de tâches de recherche et de projets informationnels... Du degré le plus moindre à l'investissement personnel le plus entier.

• Des pratiques informelles que ne résument pas les seules recherches personnelles

En définitive, lorsque l'on s'attache à définir en propre « recherches scolaires » et « recherches personnelles », afin de voir dans quelle mesure elles intègrent ou non les pratiques informationnelles informelles des adolescents que nous avons pu rencontrer, il nous apparaît qu'elles figurent matériellement et intellectuellement très souvent imbriquées les unes dans les autres. La recherche scolaire ne se définit pas par la seule prescription mais revêt toujours un caractère d'urgence ou d'obligation, que le jeune peut d'ailleurs s'imposer à lui-même. Tous les jeunes interrogés sont en outre concernés par la recherche d'ordre scolaire, et pour certains, leurs pratiques informationnelles, quels qu'en soient le contexte ou le degré d'encadrement, s'y limitent

⁵⁰ MESGUISCH, Véronique ; THOMAS, Arielle. *Net recherche : le guide pratique pour mieux trouver l'information utile*. Paris : ADBS, 2006 (Sciences et techniques de l'information)

⁵¹ « On peut noter que la terminologie francophone de ce domaine de recherche est relativement pauvre à l'heure actuelle. L'expression « recherche d'information » est employée indifféremment pour désigner le domaine de l'information search qui, en anglais se réfère à l'activité de recherche, à la quête d'information des usagers, et celui de l'information retrieval, dénomination introduite par le chercheur Calvin Mooers qui signifie littéralement « récupération d'informations » et désigne l'ensemble des méthodes et algorithmes permettant la collecte, l'indexation, l'appariement et le classement des documents par rapports à des requêtes. »

SIMONNOT, Brigitte. Moteurs de recherche : usages et enjeux. *Questions de Communication*, n°14, 2008

strictement. La recherche personnelle se décline très nettement entre une forme très pragmatique de recherche de renseignements et une forme plus aboutie de recherche d'information que nous qualifierons de réelle et motivée. Pour ceux qui font état de recherches personnelles déclarées, nous nous apercevons de la place somme toute très étendue qu'y occupent des recherches à vocation scolaire, totalement assimilées au projet informationnel de la personne. Les pratiques d'information informelles voient donc s'amalgamer tâches prescrites et tâches librement choisies de recherche d'information. Le thème importe peu finalement. L'initiative prime, qui peut désigner des thèmes personnels, voire intimes comme des thèmes purement scolaires. Les pratiques informelles ne se résument ainsi pas aux « recherches personnelles ». Mais pour parler de recherches personnelles réelles, faire état de pratiques d'information ordinaires réelles, la seule recherche menée à des fins scolaires ne suffit pas. La recherche scolaire doit se trouver incluse dans un processus informationnel personnel régit par une logique d'agrégation plus que d'exclusion. Comme le démontre la recherche en psychologie cognitive, ceux qui s'informent déjà beaucoup sont ceux qui s'informent toujours plus⁵². De même, l'exemple choisi par Eric Maigret des lecteurs de la presse numérique : « *Le public des journaux en ligne apparaît très consommateur d'information, déjà lecteur de journaux, cumulant les pratiques plutôt que les opposant* » (Maigret 2006⁵³). Ce qui fait écho aux conclusions évoquées plus haut de la dernière enquête sur les pratiques culturelles des français et mettant en lumière un tel processus d'accumulation (Donnat 2009⁵⁴). En 1999, Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez notaient déjà que concernant la lecture : « *Plus on passe de temps à lire des magazines et plus on passe aussi de temps à lire des livres. (...) L'engagement dans la lecture de textes imprimés s'effectue selon une logique cumulative et non sélective. (...) Plutôt que de concurrences entre médias, mieux vaut chercher à saisir la façon dont se combinent et cohabitent chez ces élèves les univers culturels apparemment très éloignés et contradictoires dans lesquels ils se meuvent* » (Baudelot et al 1999⁵⁵). Ceux qui ne font que de la recherche scolaire, *a fortiori* prescrite, ne font pas vraiment de recherches personnelles. Pour certains nous pouvons à peine parler de « recherche d'information » tout court. Ce qu'il nous faut mieux comprendre alors c'est cette place occupée par les recherches scolaires et recherches de commande dans les usages réels.

⁵² MILLAR, Rob ; SHEVLIN, Mark. Predicting career information-seeking behavior of school pupils using the theory of planned behavior. *Journal of Vocational Behavior*, n°62, 2003

⁵³ MAIGRET, Eric. *Sociologie de la communication et des médias*. Paris : Armand Colin, 2006 (Collection : U Sociologie)

⁵⁴ DONNAT, Olivier. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*. Paris : La Découverte ; Ministère de la culture et de la communication, 2009 (Hors collection Sciences Humaines)

⁵⁵ BAUDELLOT, Christian ; CARTIER, Marie ; DETREZ, Christine. *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil, 1999 (L'épreuve des faits)

7.3. La place des recherches de commande dans les usages

Le constat d'écart, de différence fondamentale, entre recherches scolaires et recherches personnelles transparait spontanément dans les déclarations des jeunes interrogés, qui en cela corroborent les conclusions des enquêtes constituant notre corpus. Cet écart constaté, nous avons pu le retrouver au sein d'indicateurs spécifiques aux recherches dites « scolaires » d'une part et « personnelles » d'autre part. Cependant, cet écart, s'il existe en partie, ne suffit pas à définir les pratiques de recherche d'information informelles des jeunes interrogés. Recherches scolaires et recherches personnelles ne se définissent pas seulement *a contrario* les unes des autres. A la lumière des témoignages recueillis, la réalité est beaucoup plus enchevêtrée que cela... De même, lorsque nous nous attachons à les définir en tant que telles et non plus l'une par rapport à l'autre, elles apparaissent toujours étroitement imbriquées au sein des pratiques informationnelles les plus marquées et ce constat d'écart ne suffit définitivement pas à épuiser la réalité des usages ordinaires.

Il nous faut nous pencher ici un petit moment sur la place réellement occupée par la recherche scolaire au sein même des pratiques informelles des jeunes interrogés et qui apparaît très conséquente au vu des témoignages que nous avons recueillis, les chiffres allant d'ailleurs à l'encontre des déclarations spontanées. A cette fin, nous nous arrêterons un court instant sur les déclarations de certains jeunes qui, à contre courant d'un mouvement majoritaire, assurent d'emblée ne faire aucune différence entre recherches personnelles et recherches scolaires. Ces témoignages nous permettront de réévaluer le fossé apparent entre pratiques personnelles et pratiques scolaires de recherche d'information. Reste que cette notion d'écart est bien une réalité mais qu'elle se place moins entre recherches scolaires et recherches personnelles en général, qu'au niveau individuel, en termes de construction d'un univers informationnel personnel dynamique.

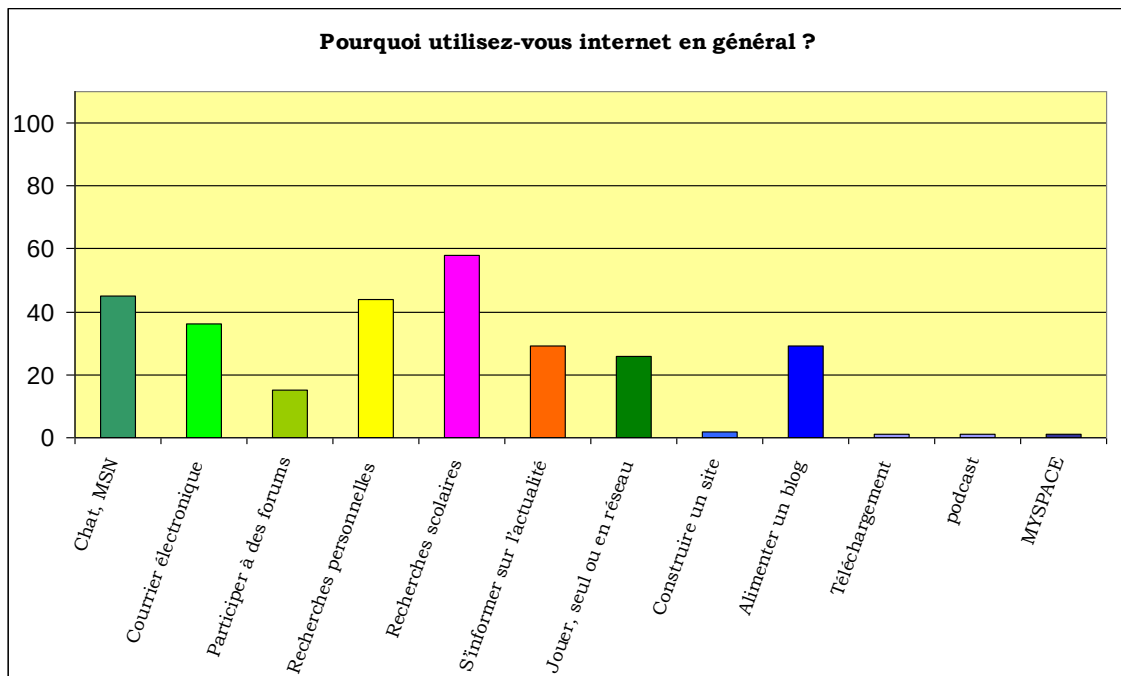
• La place de la recherche d'information au sein des usages internautes : lecture des données quantitatives

Replaçons-nous tout d'abord du point de vue des usages généraux de l'internet dont font état les jeunes que nous avons interrogés. La question « Pourquoi utilisez-vous Internet en général ? » permet d'apercevoir l'utilisation informationnelle et documentaire de l'internet en regard des pratiques globales. Pour certains de ces jeunes, l'internet est essentiellement confondu avec le *Chat* ou le jeu. La question de l'usage de l'internet à des fins de recherche d'information se confond alors avec l'usage qu'ils ont de l'internet en général, et ce malgré notre insistance à préciser notre objet. A ce titre, l'outil internet est assimilé à un moment de loisir et de décompression par rapport à la contrainte scolaire. Lorsque nous les interrogeons sur leur usage

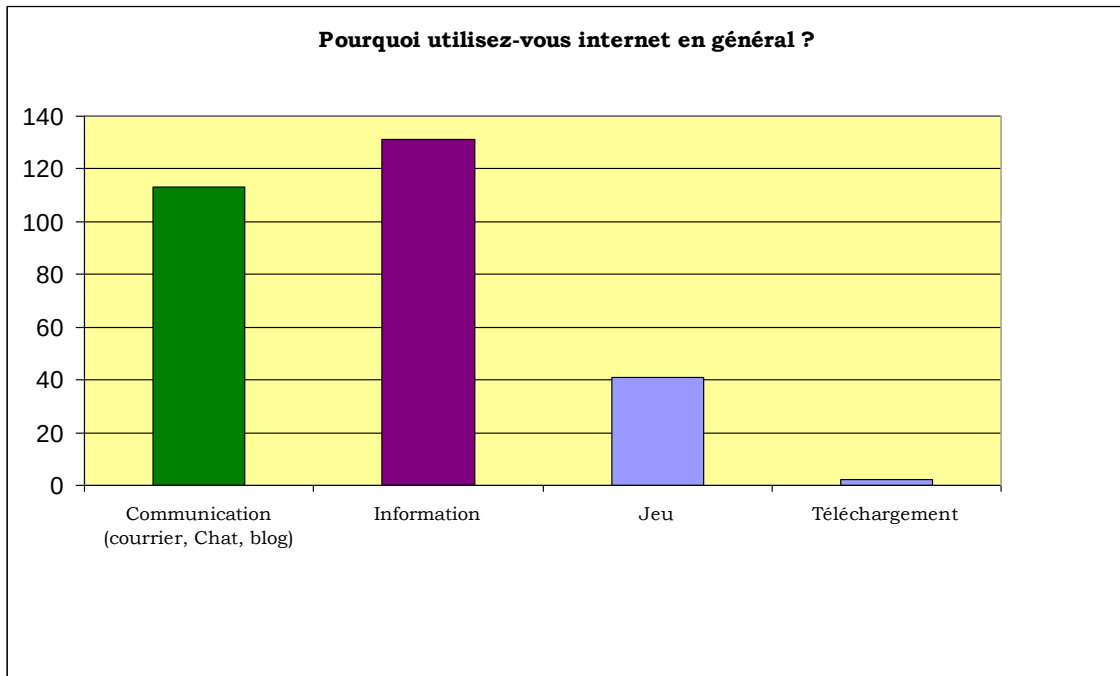
de l'internet comme moyen d'information ou de recherche d'information, celui-ci est vécu parfois comme une tâche, voire une obligation, uniquement scolaire et ne renvoie finalement pas du tout à l'internet qu'ils ont envie de connaître ni qu'ils fréquentent au quotidien. Ce n'est pas « l'internet des jeunes ». L'écart entre pratiques scolaires de l'internet et pratiques domestiques est donc en premier lieu compréhensible à partir de ces usages généraux.

Au niveau des pratiques d'information, nous venons de pointer l'enchevêtrement des recherches scolaires et des recherches personnellement choisies. Si nous prenons les situations extrêmes, soit les recherches scolaires restent à l'état de commande donnant lieu à une tâche limitée de recherche, soit elles se trouvent fortement associées aux initiatives et pratiques de recherches déclarées comme personnelles. Pour bon nombre des jeunes interrogés, c'est finalement la somme de recherches scolaires prescrites, et de travail personnel en général, qui régule l'usage de l'internet y compris à la maison.

Ce constat est réaffirmé par les données quantitatives que nous avons pu collectées, résultant des réponses apportées à la question fermée « Pourquoi utilisez-vous Internet en général ? », que nous avons comptabilisées. Ainsi, sur 59 personnes interrogées, l'utilisation de l'internet à des fins de recherches, recherches scolaires et recherches personnelles confondues, arrive en tête. Viennent ensuite les activités de communication (courrier électronique et *Chat*).



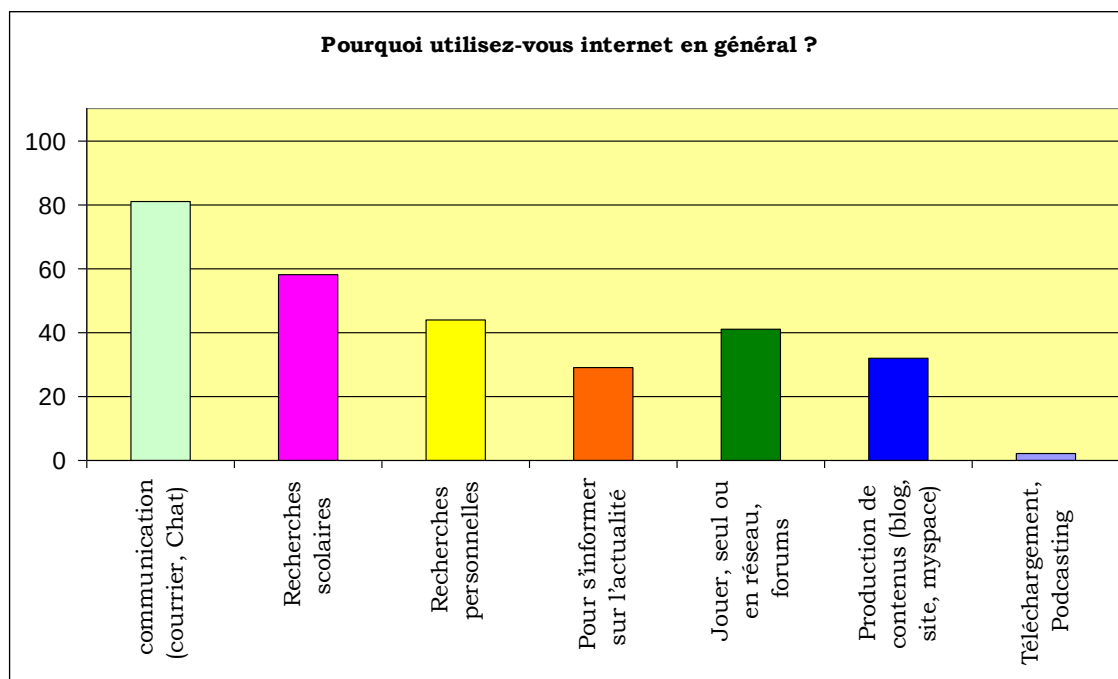
Graphique 6 : Éventail des différentes pratiques internautes de l'échantillon



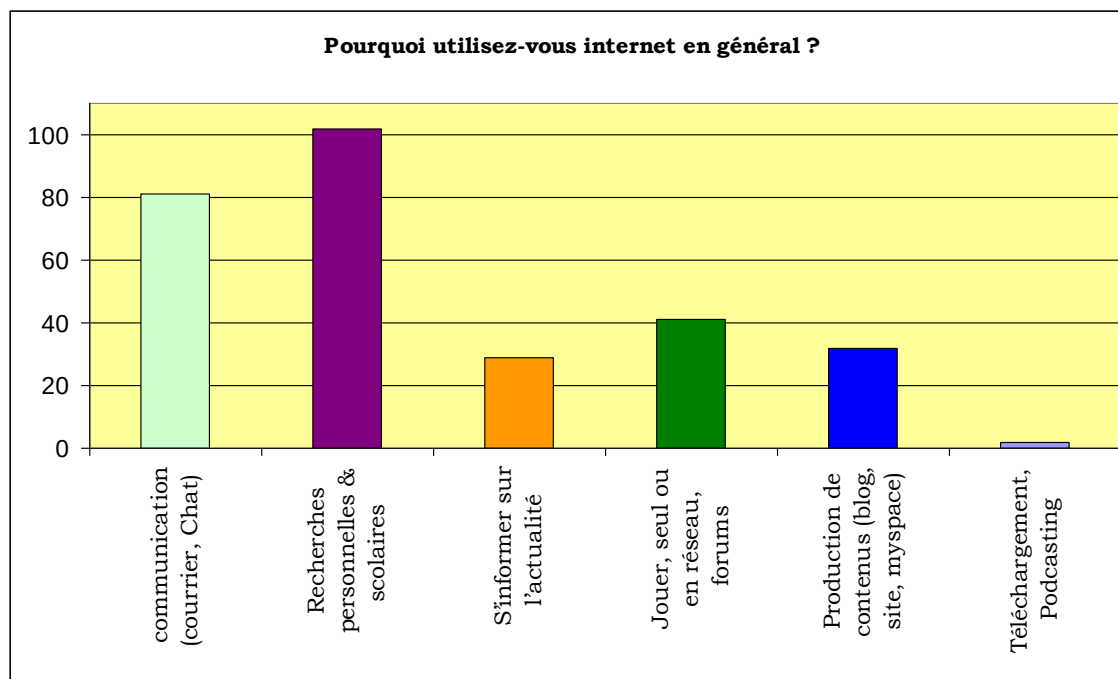
Graphique 7 : Les pratiques internautes de l'échantillon

Le graphique 7, regroupant sous quatre familles élargies les pratiques internautes de notre échantillon, en est l'image. Le jeu et la production de contenus arrivent ensuite, tandis que les activités liées au téléchargement n'ont presque pas été évoquées. Il faut préciser là qu'aucune question n'a été très précisément posée sur ce thème mais nous pouvons penser que les résultats chiffrés ne donnent ici qu'une idée très approximative de la réalité. Nous pouvons raisonnablement penser que les jeunes interrogés ont ici sous estimé volontairement ces pratiques du fait de leur possible illégalité. De la même façon, il nous faudrait sans doute moduler ces chiffres au vu du succès remporté par les plates formes d'échanges et de réseaux sociaux. En août 2010, l'Observatoire des Usages Internet (OUI) de l'institut Médiamétrie dénombre plus de 20 millions de personnes inscrites en France sur des sites communautaires et pointe l'émergence d'une pratique médiatique à part entière. Les jeunes sont représentatifs de cette population, les moins de 24 ans représentant plus du tiers des inscrits (36,9%), l'engagement des 11-15 ans augmentant de 63% avec plus de 2,1 millions de membres. Les 35-49 ans sont également très présents sur les réseaux sociaux : ils sont 5 millions à être y inscrits, soit 28% de plus en un an. Or, à la date de notre enquête, il n'a pas été fait mention par les jeunes de leur activité internaute dans le cadres de services tels que *Copains d'avant*, *Trombi.com*, et surtout *Facebook*. Là n'est pas l'objet de notre étude, mais nous notons tout de même que de tels sites n'ont que très rarement été évoqués dans le lot de ceux régulièrement consultés. La situation serait sans doute différente à ce jour, y compris pour des jeunes de la même tranche d'âge que ceux que nous avons

rencontrés.



Graphique 8 : Place des recherches scolaires et des recherches personnelles dans les pratiques générales de l'internet



Graphique 9 : Place des activités de recherches d'information dans les pratiques générales de l'internet

L'exploitation de nos données quantitatives, telle que nous pouvons les lire en graphique 8 et plus distinctement encore en graphique 9, fait émerger un usage de l'internet à des fins de recherche d'information devançant les applications de communication et le *Chat*/MSN lui-même. Plus précisément, lorsque l'on distingue au sein de cette fonctionnalité de recherche, les usages à des fins scolaires et les usages à des fins personnelles, il s'avère que ce sont les recherches à des fins scolaires qui l'emportent. Ces chiffres vont dans le sens du constat relevé plus haut de l'inexistence de toute réelle pratique de recherche d'information en dehors des prescriptions scolaires pour certains de ces jeunes.

• **Certains ne ressentent pas de différence**

Le constat d'écart, de différence fondamentale, entre recherches scolaires et recherches personnelles apparaît immédiatement dans les déclarations des jeunes interrogés. Pourtant, lorsque l'on excède, grâce à la mise en place d'un entretien méthodique, les affirmations premières, nous nous apercevons que recherches scolaires et recherches personnelles s'avèrent en définitive étroitement liées dans la plupart des cas, sauf pour celles et ceux qui déclarent ne pas effectuer du tout de recherches personnelles. En outre et en dehors de traits clairement distinctifs comme le caractère obligatoire ou d'évaluation, nous voyons que finalement ce sont les recherches scolaires, les plus importantes quantitativement donc, qui se mêlent, parfois très étroitement, aux recherches personnelles. « *Je le fais un peu plus sérieusement quand c'est pour le lycée quand même mais sinon non c'est pareil* » : ils sont ainsi 11 (5 garçons et 6 filles entre 15 et 18 ans) à affirmer ne pas faire de différence du tout entre leurs recherches scolaires et leurs recherches personnelles. Un lycéen relate ainsi des recherches menées sur le traitement des eaux pour un exposé en Vie Sociale et Professionnelle (VSP) qui furent le déclencheur d'un projet d'orientation. Ce jeune homme se sent ainsi concerné personnellement par ces recherches menées dans un cadre strictement scolaire et qui lui ont permis d'accumuler des connaissances décisives. Il définit l'activité de recherche comme un moyen de se construire. De même, n'étant pas très attiré par l'outil internet et considérant les encyclopédies plus précises, un autre lycéen ne fait pas non plus de différence entre les deux, la technique de recherche étant la même et, au lycée, l'aisance dépendant du sujet demandé. Un autre garçon éprouvant autant de plaisir et d'intérêt pour les recherches scolaires que pour les recherches personnelles ne fait pas non plus de différence entre les deux.

• **Pour tous l'écart est bien souvent à nuancer**

Pour ceux qui déclarent pourtant faire une différence, nous nous apercevons que, soit ils ne font

pas véritablement de recherches personnelles, soit ils ont des préoccupations personnelles qui sont bien souvent en rapport étroit malgré tout avec les thèmes propres à leur filière scolaire : *« Mais en fait ce que je trouve sur internet touche aussi à ce que l'on fait ici au lycée, la physique par exemple » ; « Je m'intéresse à tout, plus particulièrement tout ce qui est littérature et philo parce que je suis en L. [...] Cette année vu que c'est le bac, je lis tout et pour moi tout va ensemble. Avant je ne faisais que du travail pour l'école ».* Pour tous, et quel que soit le contexte, nous l'avons évoqué, la démarche d'interrogation des outils (en majeure partie le moteur de recherche Google) est décrite comme étant la même : *« Je ne fais pas une grande différence entre les deux, j'agis de la même façon, je lis les résultats de la même façon, on met le mot clé et c'est pareil ».* **L'appropriation des outils à leur disposition ne se place ainsi pas tant sur le plan technique et manipulatoire qu'au niveau du projet informationnel qui s'engage et des contenus qu'il mobilise.**

Certains de ces jeunes font par ailleurs état d'un transfert « d'habitudes » de recherche, des recherches personnelles vers les recherches scolaires. L'inverse est moins présent dans leurs propos : *« Les habitudes prises en recherche personnelle se répercutent sur les recherches scolaires. Après on essaye d'avoir d'autres attitudes en recherches scolaires pour présenter quelque chose de mieux à un prof. [...] Par exemple : utiliser Google, Wikipédia... sans vraiment se poser de questions ».* L'idée est pourtant émise d'une « méthode » qu'il faudrait appliquer, qu'ils ont eu à suivre à un moment donné de leur expérience scolaire et qui s'oppose définitivement à leur propre manière de faire. Si écart il y a dans la démarche de recherche, dans les façons d'utiliser les outils, il se situe entre les directives méthodologiques émanant des enseignants et les « habitudes » individuelles. Pour la personne elle-même, quelle que soit la nature de la tâche de recherche qu'elle accomplit, l'interrogation strictement dite se déroulera de la même façon. Rappelons que quel que soit le contexte dans lequel est menée la recherche, ces jeunes estiment travailler seuls, se débrouiller comme ils peuvent, chacun à la hauteur de leurs possibilités. Que ce soit chez eux ou à l'école, ils mettront ainsi en oeuvre à leurs yeux, les mêmes habitudes de recherche, la même démarche. Plus rarement, des jeunes interviewés signalent une formation ou une expérience qu'ils ont vécues *à l'extérieur de l'école* et qui guide leurs recherches scolaires car ils estiment cette démarche, liée à la recherche mais plus encore à l'évaluation des sources, comme indispensable et plus efficace.

Beaucoup voient aussi l'internet comme une aide précieuse, irremplaçable, une « béquille », quelque chose qu'ils maîtrisent... Ainsi certains soulignent que cet écart déclaré entre usages scolaires et usages personnels est nécessaire, qu'ils apprécient de ne pas « *apprendre internet* » à l'école, cela permettant le tâtonnement, la découverte par soi-même ressentie comme plus formatrice et gratifiante. Il est à noter que ceux qui expriment le besoin d'une formation complémentaire sont le plus souvent ceux là mêmes qui ont déjà eu une expérience de formation,

à l'école ou en dehors, et qui en relatent les bénéfices. Ce qu'ils estiment personnel, au delà du sujet de la recherche et au-delà de sa provenance, ce sont donc aussi ces moments où ils se sont confrontés seuls à l'outil internet et où ils ont eu l'impression de l'avoir « soumis » à leur désir d'information. Et dans tous les cas, c'est finalement c'est l'intérêt éprouvé vis-à-vis du sujet de la recherche qui va motiver l'appropriation et du thème et de l'outil : *« Quand ça nous intéresse, c'est encore mieux, ça devient presque une recherche personnelle »*, *« C'est presque un plaisir de faire un dossier, recueillir des informations, faire de l'analyse... »*.

• **L'initiative individuelle est à la base de l'écart**

Les recherches d'ordre scolaire menées par ces jeunes, de par leurs contenus comme de par leur caractère prescrit, sont majoritairement caractérisées par eux comme clairement distinctes des recherches personnelles, y compris lorsqu'ils les apprécient et qu'elles les motivent autant que leurs recherches personnelles. Si dans la réalité affleurante des pratiques comme dans les discours, recherches scolaires et recherches personnelles peuvent apparaître pourtant fortement imbriquées, la part d'initiative personnelle, dans ces deux types de recherche, nous semble finalement être le premier levier pour tenter de cerner la réalité des pratiques de recherche. Nous avons montré que recherches scolaires et recherches personnelles sont parfois difficiles à démêler et que ce sont les recherches scolaires qui sont paradoxalement les moins clairement délimitées. En effet, par recherches scolaires, il est question à la fois des recherches prescrites, imposées par les enseignants, des recherches « semi prescrites », en ce qui concerne des dispositifs obligatoires et normatifs mais qui laissent aux élèves le choix de leurs sujets de recherche dans les limites d'un cadre thématique général⁵⁶, mais également des recherches à coloration scolaire (de par leur thème le plus souvent) qui sont menées à l'initiative tout à fait personnelle du jeune. L'initiative en la matière peut se comparer à une obligation quand il est fait mention, par les plus âgés en particulier, de l'examen de fin d'année et du maximum de chances qu'il faut mettre de son côté pour le décrocher : *« De toute façon vu qu'on va être interrogé au bac là dessus on a intérêt à avoir le plus de données possibles »*. Les initiatives sur des recherches à connotation scolaire sont souvent directement motivées par ce qui est vu en cours, par curiosité ou par incompréhension. L'internet se place ici comme une aide nécessaire pour les devoirs, en complément direct des notes de cours et du manuel scolaire. Les initiatives de recherches sur des thématiques scolaires sont également très liées à l'intérêt éprouvé ou non pour un élément de connaissance rencontré en cours. Elles dépassent parfois le niveau abordé avec le professeur. Ces initiatives de recherches scolaires sont

⁵⁶ Les TPE en sont l'exemple type.

alors également l'occasion de suivre une piste entrevue lors d'une recherche imposée : « *Quand j'y vais en général c'est pour quelque chose de précis et des fois j'y retourne parce que j'ai vu quelque chose qui m'intéressait, c'est pas quelque chose de précis mais ça m'intéressait donc j'y retourne pour reprendre le temps d'y retourner* », « *D'ailleurs pour le lycée on est obligé de se restreindre donc là on peut prendre le temps d'aller voir pour voir si ça valait le coup* ». C'est dans ce contexte en particulier que recherches personnelles et recherches scolaires viennent à s'imbriquer au sein d'un projet informationnel personnel. Les initiatives tout à fait personnelles paraissent plus floues et plus ponctuelles. A l'occasion de discussions entre amis, d'adresses *Web* figurant sur des publicités, des annonces, dans des émissions télévisées... Les jeunes qui déclarent ne faire que très peu ou pas de recherches personnelles et qui utilisent au contraire largement le *Chat* et *MSN* en particulier, ne témoignent pas réellement d'initiatives de recherches, qu'elles soient d'ordre scolaire ou personnel. Point qui nous semble fondamental : ces prises de décision se font le plus souvent au domicile de ces jeunes, disposant tous d'une connexion domestique. Si les usages peuvent être globalement comparables, en termes d'outils sollicités surtout, l'investissement personnel dans la pratique informationnelle diffère (Livingstone Helsper 2007⁵⁷).

Pour revenir au constat initial entre pratiques personnelles et pratiques scolaires de l'internet, en matière de recherche d'information, il est bien encore question d'un écart mais le phénomène de l'initiative personnelle déplace cet écart au niveau de **l'individualité des pratiques**. L'association entre pratiques informelles de l'internet et pratiques ordinaires, personnelles, est sans doute évidente dès lors que ces « *pratiques ordinaires* » (Béguin 2006⁵⁸) recouvrent les activités de jeu et de communication typiquement domestiques. Pour ce qui est de la recherche d'information, cette distinction à l'égard des pratiques scolaires entendues comme formelles est plus délicate à établir. En effet, les recherches considérées comme personnelles par les jeunes que nous avons rencontrés peuvent être tout à fait d'ordre scolaire, voire s'y résumer. Cependant, et nous insistons sur ce point, **pour parler véritablement de recherches personnelles, l'activité de recherche limitée à sa forme scolaire seule ne suffit pas**. Parmi ceux que nous avons

⁵⁷ "(...) we focus on inequalities in the take-up of online opportunities. We have termed these 'opportunities' rather than simply 'activities'(...)"

LIVINGSTONE, Sonia ; HELSPER, Ellen. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media Society*, vol.9, n°4, 2007

⁵⁸ « Nous appellerons *pratiques informelles* les *pratiques sociales ordinaires*, non prescrites ou régulées par une autorité, non structurées de manière explicite, mais efficaces dans la satisfaction qu'elles procurent au quotidien (De Certeau, 1980). Elles sont le plus souvent perçues par leurs acteurs comme suffisantes en terme de rentabilité par rapport à l'effort cognitif limité qu'elles demandent. Cette rentabilité n'est pas seulement fonction de « l'output informationnel » mais aussi de gains en terme de reconnaissance sociale et d'insertion dans des groupes d'échange et de mutualisation. C'est ce qui fait la force des modèles qu'elles véhiculent ».

BÉGUIN, A. Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? Colloque international : *Savoirs et acteurs de la formation*, Rouen, 18-19-20 mai 2006 <http://prelude.in2p3.fr/documents/archives0/00/00/15/74/prl-00001574-01/prl-00001574.pdf>

rencontrés, les jeunes qui prennent des initiatives de recherche sont également ceux qui savent qu'ils ne savent pas déjà ce qu'ils cherchent, qui sont capables de formuler un besoin d'information ou de reconnaître chez eux une certaine forme de lacune et de vouloir la combler. L'initiative ici évoquée renvoie à ce que nous avons appelé « projet informationnel personnel » et à la prise de contrôle, à l'investissement de l'individu dans la recherche et l'exploitation de l'information : « *Même si c'est pour approfondir une leçon, c'est moi qui le décide et c'est pour moi que je le fais* » ; « *Après quand on fait notre exposé on s'intéresse en même temps au sujet et on maîtrise plus parce que c'est pour notre connaissance aussi* » ; « *Quand ça nous intéresse pas on l'apprend pour le dire aux autres mais ça nous apprend rien à nous, deux semaines après on a oublié* ». Cette part d'initiative, dès lors qu'elle est présente et au niveau individuel, atténue l'écart entre recherches personnelles et recherches scolaires.

Nous pouvons établir ici un parallèle avec l'objectif, et la méthodologie mise en œuvre pour y parvenir, décrite par Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Détrez pour leur enquête consignée dans l'ouvrage *Et pourtant ils lisent...* : « *Le libellé de la question et la façon dont ils a été compris garantit pourtant une mesure assez sûre, non pas d'un nombre absolu de livres lus (...), mais d'un volume relatif qui permet d'évaluer sur une base quantitative un niveau **d'investissement dans la lecture** (...)* » (nous soulignons) (Baudelot et al 1999). Ces auteurs insistent aussi sur la division très arbitraire entre lectures personnelles et lectures scolaires, souvent inappropriée du point de vue des jeunes qu'ils ont interviewés⁵⁹. Nous retrouvons cet élément déterminant que constitue l'engagement individuel, dans le rapport rédigé par Brotcorne et al. déjà cité : « *Dans une étude précédente pour le SPP Intégration sociale (Brotcorne & Valenduc, 2008, pp. 15-18), nous avons expliqué comment d'autres disparités apparaissent, une fois que la barrière de l'accès est franchie, au niveau des modes d'usages des TIC parmi ceux qui sont déjà utilisateurs. Pallier le déficit en termes d'équipement et de connexion est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour réduire les inégalités sociales liées à la diffusion des TIC dans la société. En effet, un accès formel aux TIC ne conditionne pas automatiquement un usage autonome et efficace de ces technologies et de leur contenu. Pour saisir les inégalités numériques au plus près de ce qu'elles sont, les tenants du modèle multidimensionnel de la fracture numérique insistent ainsi sur l'importance d'examiner d'une part, les disparités liées au type et à la qualité de l'accès (notamment le lieu et les modalités d'accès), et d'autre part, les disparités liées **à la forme de l'engagement** et aux modes d'usages des technologies, une fois que la barrière de l'accès est surmontée* » (nous soulignons) (Brotcorne et al 2009⁶⁰).

⁵⁹ « On oppose souvent, comme deux univers cloisonnés, les lectures personnelles et les lectures scolaires. Les premières seraient libres et orientées vers le plaisir, alors que les secondes relèveraient du devoir. (...) les élèves ne conçoivent pas forcément comme deux univers séparé la lecture qui vaudrait pour l'école et celle qui vaudrait pour soi »

BAUDELLOT, Christian ; CARTIER, Marie ; DETREZ, Christine. *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil, 1999 (L'épreuve des faits)

⁶⁰ BROTCORNE, Péline ; MERTENS, Luc ; VALENDUC, Gérard. *Les jeunes off-line et la fracture numérique : Les risques d'inégalités dans la génération des "natifs numériques"*. Bruxelles : Service public de programmation Intégration

Conclusion

Les pratiques internautes juvéniles se trouvent décrites, au travers des travaux de recherches et des enquêtes que nous avons cités, comme pragmatiques, multitâches, fortement marquées par le jeu et la communication, et avant tout domestiques. La recherche d'information y occupe par ailleurs une place importante. Ces descriptions demeurent à notre avis très globales et intègrent les activités informationnelles dans le constat d'écart école/maison. Pourtant, si les activités de *Chat*, de *blogs* et de jeux demeurent encore très absentes des contextes scolaires et pédagogiques, ou envisagées selon l'axe du « risque »⁶¹, la recherche documentaire ou d'information est effectivement présente à l'école, à la fois dans les programmes et instructions officielles comme dans les pratiques et exigences des enseignants. Or, lorsque nous avons posé la question de l'écart école/maison au niveau de ces pratiques d'information aux jeunes que nous avons rencontrés, nous nous sommes aperçue que quelques aspects spécifiques distinguent clairement leurs recherches personnelles et leurs recherches scolaires, mais qu'elles sont très étroitement mêlées à la fois dans les usages et dans les préoccupations. La recherche scolaire résume à elle seule l'activité internaute informationnelle de certains et, en l'absence de besoin d'information individuel formulé, il n'est pas là toujours question de réelle *recherche d'information*. Par ailleurs, certains des jeunes que nous avons interrogés disent effectuer des recherches personnelles, qui s'apparentent de loin elles aussi à une recherche d'information au sens strict. Ceux qui décrivent une activité informationnelle effective nous amènent à décrire les rouages d'une prise d'initiative fortement subjective, embrassant thèmes de recherches d'origine tout autant scolaire que personnelle et à la base d'un univers documentaire individuel dense et organisé. L'écart école/maison largement constaté par les travaux et études demeure donc certainement valable pour ce qui est des pratiques numériques communautaires et de loisir. La pratique informationnelle déplace quant à elle le constat d'écart au niveau de l'individualité des pratiques et de l'appropriation personnelle de l'internet. Nous établissons donc une focalisation très moindre sur le contexte au profit des capacités personnelles du chercheur d'information à tirer bénéfice des multiples outils d'accès à la connaissance qui sont à sa disposition, y compris chez lui et y compris pour satisfaire des exigences ici scolaires, professionnelles ailleurs. Ce point peut être mis

sociale ; POD Maatschappelijke integratie, septembre 2009 <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Jeunes-fracture-num%E9rique.pdf>

cité :

BROTCORNE, Périne ; VALENDUC, Gérard. *Construction des compétences numériques et réduction des inégalités : Rapport pour le SPP Intégration sociale*. Bruxelles : Service public de programmation Intégration sociale ; POD Maatschappelijke integratie, juillet 2008

⁶¹ CHENEVEZ, Odile. Internet et sida, même prescription scolaire? : Tribune libre. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°59, octobre 2007 <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/92602/92602-15237-19187.pdf>

en relation avec le constat effectué ici par Roselli 2010 quant aux pratiques informationnelles des étudiants : « *Sur le versant de la recherche documentaire, c'est moins le lieu qui compte que son environnement et les interfaces : les chercheurs avancés interrogent à distance le catalogue et les banques de données et lisent désormais de manière cloisonnée, hypersélective et ciblée, sans se déplacer* ». C'est cette individualité des pratiques qui a pu occasionner une certaine hétérogénéité dans les réponses à nos questions, par exemple dans les éléments qui distinguent recherches scolaires et recherches personnelles. Et, c'est cette individualité qu'il nous faut maintenant investir, sortant de l'appréciation générale et générationnelle des pratiques numériques adolescentes.

Chapitre 8. Les pratiques individuelles d'information avec l'internet

Nous venons d'aborder deux points génériques de notre questionnement : la réalité de l'écart possible entre recherches personnelles et recherches scolaires, ce qui nous a amenée à les définir l'une par rapport à l'autre, ainsi que la description de ces recherches, scolaires et personnelles, dans leurs objets et motifs respectifs. Répétons que notre objet n'est pas la recherche *à l'école*, telle que menée dans le cadre pédagogique. Nous ne nous sommes donc pas attachée à décrire les pratiques informationnelles sur l'internet telles qu'elles peuvent être effectuées dans ce contexte précis. Cependant, notre investigation a permis de mettre au jour la quasi absence de recherches déclarées comme personnelles pour certains adolescents rencontrés, tous âges et sexes confondus, alors même que tous déclarent unanimement effectuer, bon gré mal gré, des recherches *pour l'école* sur leur temps libre. Cela nous a permis en creux de mieux cerner les recherches personnelles. En effet, nous ne pouvons pas les définir seulement *a contrario* des recherches scolaires, ni même parfois sans y inclure ces recherches scolaires. Ces définitions générales sont nécessaires, qui nous permettent de savoir de quoi il est question lorsque nous parlons de « recherches scolaires » ou de « recherches personnelles », et de voir que les recherches dites « personnelles » n'épuisent largement pas à elles seules les « pratiques informelles » d'information des jeunes sur l'internet. Il nous faut maintenant entrer dans l'individualité de ces pratiques, marqueur entrevu d'une hétérogénéité tangible.

Dans un premier temps, nous proposons donc de répartir notre matériel d'enquête suivant ce que nous appelons une « typologie » des usagers rencontrés. Nous souhaitons ici regrouper les jeunes internautes sous des familles générales d'usagers. Nous employons là le terme de « typologie » sachant qu'il ne désigne dans notre propos qu'un outil de lecture et de discernement de différences dans les pratiques. Il nous faut garder à l'esprit le statut limité de cet outil, qui ne saurait figer la réalité et son mouvement.

Dans un deuxième moment, nous aborderons la question des représentations, et de l'internet, et de la recherche d'information, au sens large du terme, dont font état les témoignages recueillis. Derrière la spécificité des différents comportements d'internaute et de chercheur d'information, nous trouvons ces représentations de l'objet et de ses qualités symboliques. Au travers des discours et des actes, nous touchons là à la réalité du sujet en tant que tel. En effet, il ne nous semble pas possible de définir les pratiques informationnelles des jeunes avec l'internet par le seul constat de leur recours massif à quelques supports consensuels. S'ils utilisent quasiment tous les

mêmes outils, ils entretiennent à leur égard un rapport individuel très différencié. Nous nous pencherons ainsi, dans un troisième point, sur l'usage précis de l'encyclopédie libre et collaborative *Wikipédia*, largement citée dans les témoignages collectés. Nous arrêter un instant sur les représentations déclarées et l'usage décrit de *Wikipédia* nous semble un détour utile pour tenter de comprendre l'intérêt informationnel de l'internet pour ces jeunes.

8.1. Détermination d'une typologie d'utilisateurs

Afin d'éclaircir la masse des témoignages réunis, et de sortir d'un point de vue seulement global sur les usages informationnels de l'internet, il nous a semblé possible de dessiner quelques grandes tendances. En première lecture : lecture, « en circuit fermé » du matériau pourrait-on dire, a donc été élaborée une grille synthétique permettant de rallier les données de chaque entretien et de faire émerger un profil général d'utilisateur de l'internet et de chercheur d'information (« Profil général d'utilisateur », annexe 4). Il s'agit là, au fur et à mesure de la campagne d'entretiens, de constituer une base de profils d'utilisateurs. Des regroupements se sont alors avérés possibles. Cette catégorisation typologique des utilisateurs rencontrés se base sur l'usage de l'internet comme *moyen d'information*. Plusieurs éléments déterminants ont ici été mobilisés :

- l'assiduité (un jeune est considéré comme « *usager régulier* » quand il déclare utiliser souvent ou très souvent de l'internet ; un « *usager faible* » renvoie à un usage déclaré comme rarement ou à l'occasion ; un « *non usager* » désigne un jeune ayant déclaré ne jamais utiliser l'internet¹) ;
- le profil général de l'utilisateur (quels usages dominent les pratiques globales, quelle place pour la recherche dans les pratiques globales) ;
- les besoins d'information réellement satisfaits par la pratique internaute ;
- les divergences ou points de jonction entre recherches personnelles et recherches scolaires ;
- la part d'initiatives personnelles de recherche quel que soit le thème ou la nature de cette tâche de recherche ;
- La nature et la densité du paysage documentaire personnel.

Certains de ces éléments de catégorisation ont été déterminés à l'avance, tels que l'assiduité, le contexte d'usage ou l'inscription des pratiques informationnelles au sein des pratiques internautes générales. Par contre, certains critères se sont dégagés, *a posteriori*, de par le caractère discriminant qu'ils détenaient, et qui nous sont apparus au fur et à mesure des entretiens. C'est le cas en

¹ Ces catégories correspondent, et nous les avons reprises telles quelles, aux catégories employées lors de l'enquête *Mediappro*.

particulier des besoins de recherche d'information *réellement* satisfaits par la pratique internaute. Il nous a en effet rapidement semblé crucial d'éclaircir au mieux ce point qui dans les discours apparaissait finalement assez flou. Nous avons déjà signalé que les recherches d'ordre scolaire se sont très rapidement illustrées comme omniprésentes, et surtout, comme étroitement imbriquées avec ce qui pouvait être apparenté à des « recherches personnelles ».

C'est le cas également de la part d'initiatives personnelles de recherche quel que soit le thème ou la nature de cette tâche de recherche. Il s'agit là d'un point central en ce qu'il permet de déterminer un profil de *chercheur* d'information au sens propre du terme et de départager recherches de commande, effectuées plus ou moins « à la va vite » d'un souci d'information plus épais et plus personnel.

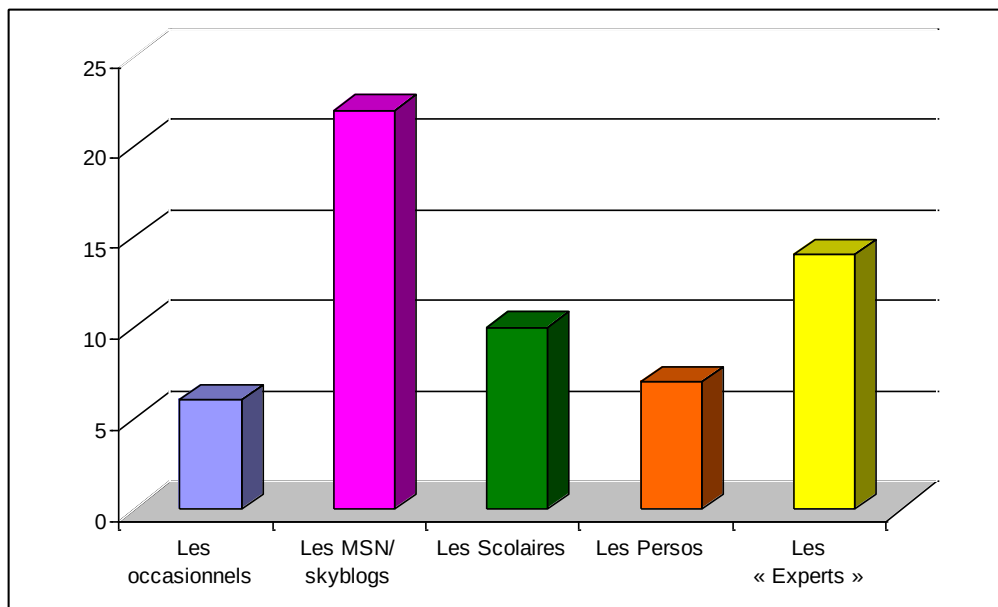
Grâce à l'élaboration de cet outil, à cette grille « profil général d'utilisateur », il nous a été ainsi possible d'extraire de chaque rencontre des marqueurs stables et de voir apparaître des profils d'utilisateurs de l'internet et de chercheurs d'information. Nous renvoyons ici au tableau « Typologie des usagers » (page suivante).

Tableau « Typologie des usagers »

Profils / Variables	Les Occasionnels		Les Réguliers			Les Assidus
	Peu attirés par l'outil	Les joueurs	Les MSN/ skyblogs	Les Scolaires	Les Persos	Les Experts
Contexte majeur d'utilisation	Domestique	Domestique	Domestique	Domestique et scolaire	Domestique et scolaire	Domestique
Globalité des pratiques internet	Recherche	Recherche Communication	Internet « passe-temps », <i>Chat</i> / blog	Recherche Communication Jeux	Recherche Communication Jeux	Recherche Communication
Besoins comblés par l'utilisation du Web	Recherches scolaires prescrites	Recherches scolaires prescrites Aide aux devoirs Recherches ciblées	Recherches essentiellement scolaires et prescrites voire subies Pas de réelles recherches personnelles	Recherches essentiellement scolaires, prescrites ou non	Recherches essentiellement personnelles / Recherches scolaires prescrites	Recherches scolaires, prescrites ou non / Recherches personnelles / pratique médiatique forte / production de contenus
Nature des recherches déclarées personnelles	Orientation Recherches ponctuelles	Recherches ponctuelles ciblées liées au loisir	Recherches ponctuelles (loisir ou orientation, images)	Recherches personnelles peu affirmées	Recherches personnelles fortes, centrées sur des thèmes culturels	Recherches personnelles fortes Initiatives sur contenus scolaires
Recherches persos / scolaires	Étanches	Étanches	Étanches	Se rejoignent	Se rejoignent rarement	S'entremêlent
Nombre d'individus concernés	6		22 (♀)	10	7 (♂)	14

Nous avons déjà signalé le caractère limité de l'outil typologique face à une réalité humaine, dynamique et fluctuante. Ainsi ces catégories nous aident à lire notre matériel de recherche et sont indissolublement liées à notre échantillon, au seul instant *t* où les individus qui le composent ont pu être interrogés. Elles ne sauraient être considérées comme définitives ni fermées. Par ailleurs, ces catégories visent à établir des profils de chercheur d'information, au sens que nous avons donné à l'action de « s'informer ». Elles n'ont de prétention que l'établissement d'un constat et surtout pas d'un jugement de valeur ou d'une lecture en négatif des usages. Simplement, nous caractérisons la relation à l'internet compris comme moyen d'information et pour certains des jeunes que nous avons rencontrés, l'internet c'est autre chose que cela... L'axe premier qui nous permet de distinguer trois grands groupes d'utilisateurs s'appuie sur *l'assiduité* de ces jeunes. Au sein de chacun de ses grands groupes, se dessinent des profils plus fins, centrés sur *l'usage réel* qu'ils peuvent avoir d'internet comme *moyen d'information*.

Avant de décrire en détail chacun de ces profils, une répartition chiffrée nous permet d'embrasser une vision d'ensemble de la distribution de chacun de ces profils sur l'ensemble de notre échantillon d'enquêtés. Cette répartition quantitative se présente comme suit¹ :



Graphique 10 : Répartition chiffrée des profils

Nous allons préciser ce qui a motivé ces appellations que nous avons choisies et les traits caractéristiques de chacun de ces groupes d'utilisateurs. Cependant, si nous procédons à une lecture immédiate et globale de ce graphique, nous voyons émerger deux groupes d'utilisateurs majoritaires

¹ Les Occasionnels : 6 / Les MSN/ skyblogs : 22 / Les Scolaires : 10 / Les Persos : 7 / Les « Experts » : 14

que nous avons choisi de dénommer « les MSN/Skyblogs » et « les Experts ».

Le premier de ces deux groupes, « les MSN/Skyblogs » rassemble tous ces jeunes gens pour qui l'internet est avant tout un moyen de communication entre pairs *via* l'alimentation plus ou moins fréquente d'un *blog* personnel et la visite des *blogs* amis, *via* la messagerie instantanée souvent affiliée à l'outil proposé par Microsoft, *MSN Windows Live Messenger*. Il faut noter ici qu'il s'agit des activités typiquement adolescentes signalées par les travaux et enquêtes en la matière, les jeunes français ayant été particulièrement assidus en matière de *blogging*². Dans l'enquête de 2007 sur les pratiques culturelles des français, c'est cette fonction de communication qui manquerait le plus, toutes activités et profils confondus, aux personnes si elles se trouvaient privées d'ordinateur et qui manquerait le plus aux 15-24 ans (Donnat 2007³). Ces activités communicationnelles sont par ailleurs gourmandes en temps de connexion. Ce groupe « MSN/Skyblogs », étant donné l'âge des personnes interrogées (dès 14 ans⁴), arrive donc assez logiquement en tête d'une répartition chiffrée des profils d'utilisateurs, 22 personnes constituant ce groupe.

Le deuxième groupe est celui dit des « Experts », avec 14 personnes à son actif, et son importance est *a priori* moins évidente que pour le groupe des « MSN/Skyblogs ». Ce groupe des « experts » partage avec le groupe des « MSN/Skyblogs » une forte attraction et une grande assiduité à l'égard de l'internet en général. Il s'en distingue par des pratiques de communication largement différentes voire revendiquées comme opposées. En effet, ces jeunes, en général plus âgés que les « MSN/Skyblogs », sont plus gros utilisateurs de courrier électronique que de messageries instantanées, et associent volontiers cette activité à un usage premier, puéril, de l'internet. Ils déclarent eux-mêmes s'en être détachés en grandissant et se consacrer désormais à des applications qu'ils estiment plus matures. Ils se caractérisent ainsi par une pratique importante de la recherche d'information, au sens documentaire et médiatique du terme, avec l'internet. Leurs activités de recherche sont typiquement entrecroisées entre recherches tout à fait personnelles et recherches à vocation scolaire. Nous retrouvons une si nette division entre les fonctions de communication interpersonnelle et de recherche d'informations dans un classement typologique concernant les usages de l'internet par des étudiants. Dans cette étude publiée en 2004, Isabelle Faurie, Brigitte Almudever et Violette Hajjar précisent en outre que cette opposition est

² « Il n'existe aucune mesure officielle pour compter les blogs. Les estimations prennent en compte essentiellement les déclarations des sociétés éditrices et les chiffres fournis par Technorati, le principal outil de recherche des blogs. La France se place au 4^{ème} rang mondial en termes de nombre de blogs, bénéficiant du phénomène Skyblog. Le nombre de blogs par internaute y est même le plus élevé au monde ». RAULINE, Nicolas. Plates-formes de blogs : France, terre de blogs. *Journal du Net*, mars 2006 <http://www.journaldunet.com/diaporama/0604blogs/2.shtml>

³ DONNAT, Olivier. Pratiques culturelles et usages d'internet : cultural practices and internet uses. In Ministère de la culture et de la communication, DEPS. *Culture études : pratiques et publics*, n°3, novembre 2007 <http://www2.culture.gouv.fr/deps/fr/pratiquesinternet.pdf>

⁴ 9 filles de 14 ans ont été interrogées et 9 garçons de 15 ans.

régulièrement signalée⁵.

Ces deux groupes majoritaires sont talonnés de près par un troisième groupe, celui des « Scolaires », pour lesquels l'internet constitue essentiellement un élément de réponse aux demandes enseignantes qui leur sont faites. Deux groupes, les « Persos » et les « Occasionnels », restent en retrait et font montre d'une assiduité relative voire moindre à l'égard de l'internet. Mais, au-delà d'une répartition chiffrée, pour significative qu'elle soit, il nous faut maintenant rentrer dans le détail de ces catégories et faire état des éléments distinctifs qui nous ont autorisés à les constituer.

- **Les utilisateurs occasionnels**

Lorsque nous nous plaçons du point de vue de l'assiduité proprement dite et de l'attraction du jeune à l'égard de l'outil informatique en général et de l'internet en particulier, tous contextes confondus, nous pouvons distinguer un premier groupe de jeunes caractérisé par une pratique relativement faible (entre rarement et à l'occasion) et majoritairement domestique. Parmi ces utilisateurs occasionnels, des jeunes, se disant « peu attirés » par l'outil informatique en général, font un usage de l'internet essentiellement dédié à la recherche documentaire. Les activités de jeu ou de communication demeurent pour eux tout à fait marginales. Ils déclarent avoir un recours quasiment exclusif à l'outil internet en cas de recherche d'information à mener, ces recherches documentaires étant l'objet de prescription scolaire uniquement. Ils déclarent en effet unilatéralement ne pas mener de recherches à vocation scolaire en dehors de ces obligations. Lorsqu'ils décrivent leurs recherches considérées comme typiquement personnelles, elles peuvent être qualifiées de tout à fait ponctuelles et essentiellement consacrées à la satisfaction de besoins d'orientation. Certains de ces jeunes déclarent ne pas faire du tout ou très rarement des recherches à leur propre initiative. Lorsque nous rassemblons les éléments qui nous permettent d'appréhender la pratique médiatique en général de ces jeunes, nous nous apercevons qu'ils font un usage relativement faible de la presse ou des médias en général.

Une autre partie, plus importante, de ce groupe d'utilisateurs occasionnels se caractérise par une

⁵ « La fonction principale assignée à l'outil : la classe 1 rassemble les internautes qui utilisent uniquement Internet pour la navigation (pour la consultation de sites web) alors que la classe 6 regroupe les étudiants dont l'usage d'Internet se limite à la messagerie électronique (complétée par un abonnement à une liste de diffusion). Internet est donc exclusivement exploité par les étudiants de la classe 1 comme un outil de recherche d'informations alors que les étudiants de la classe 6 négligent le caractère « technologie de l'information » pour ne retenir que la fonction « outil de communication ». (...) Cette opposition entre les fonctions communication interpersonnelle et recherche d'informations est signalée dans plusieurs études (Sproull & Faraj, 1996) ». FAURIE, Isabelle ; ALMUDEVER, Brigitte ; HAJJAR, Violette. « Les usages d'internet des étudiants : facteurs affectant l'intensité, l'orientation et la signification des pratiques », In *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°33, vol 3, 2004 <http://osp.revues.org/index712.html>

Cités : SPROULL, Lee. ; FARAJ, Samer. *Atheism, sex, and databases : The Net as a social Technology*. In KIESLER, Sara (Ed.). *Culture of the Internet*. Social Research Council Press : 1996

utilisation de l'internet à des fins de recherche d'information, essentiellement pragmatique et stratégique, principalement mobilisé comme aide aux devoirs et recherches rapidement effectuées pour répondre à des prescriptions enseignantes. L'activité de recherche se partage ici avec des activités de communication par voie de courrier électronique. A côté de ces recherches scolaires uniquement prescrites, ces jeunes décrivent quelques initiatives de recherches personnelles, tout à fait spécifiques, souvent centrées sur un sujet très précis (des planches de bandes dessinées par exemple). Recherches personnelles et recherches scolaires ici ne se rejoignent pas vraiment, sauf exceptionnellement lorsque les préoccupations scolaires viennent à recouper ces centres d'intérêts personnels. Là encore, ces jeunes témoignent d'une pratique médiatique générale moindre.

- **Les utilisateurs réguliers**

Si nous prolongeons cette voie d'une classification première à partir de la fréquence et de l'assiduité des jeunes interrogés, nous nous trouvons face à la majorité des pratiques. Il nous faut donc déterminer d'autres critères pertinents, susceptibles de distinguer ces utilisateurs réguliers les uns par rapport aux autres. Le contexte d'utilisation, l'importance et la nature des recherches personnelles, l'imbrication éventuelle des initiatives personnelles de recherche et des prescriptions scolaires, constituent ici des caractéristiques qui nous permettront de dessiner des profils d'usagers diversifiés.

Les MSN/Skyblogs

Un premier groupe, le plus conséquent et largement féminin, fait état d'une pratique moyenne à régulière, essentiellement domestique. L'internet est vécu principalement par ces jeunes comme un « *passe-temps* », et les activités de *Chat* et de *blog*, nous l'avons signalé, sont prépondérantes dans leur pratique quotidienne. Ces jeunes déclarent avoir recours à l'internet pour effectuer, occasionnellement, des recherches avant tout scolaires, surtout prescrites voire subies. Les recherches menées dans une perspective scolaire sont vécues par certains comme une forte contrainte. Quelques autres parmi ce groupe d'usagers déclarent au contraire s'habituer à ce type de recherche, les mener de façon de plus en plus agréable et commencer à éprouver un intérêt à leur égard. Ces jeunes ne témoignent pas par ailleurs de réelles recherches personnelles, si ce n'est ponctuelles, décousues, entièrement dédiées à des thèmes de loisir (recherches d'images pour agrémenter un *skyblog* pour citer un exemple typique) ou à des besoins liés à l'orientation scolaire et professionnelle. Recherches personnelles et recherches scolaires ici ne se rejoignent jamais, car elles ne sont pas de même nature et ne concernent des thèmes que très éloignés les uns des autres. Ce groupe de jeunes fait état par ailleurs d'une pratique médiatique en général relativement

peu étendue.

Les Scolaires

Un groupe important, parmi les jeunes interrogés, fait état d'une pratique régulière de l'internet documentaire, autant scolaire que domestique, mais principalement tournée vers des recherches scolaires. Ce groupe se scinde lui-même en deux parties, distinguant les jeunes qui ne mènent des recherches scolaires *que* sur prescription de leurs enseignants, de ceux qui témoignent d'initiatives personnelles de recherches sur des préoccupations et contenus scolaires. Les activités de recherche sur internet, de communication et de jeux, sont pareillement réparties au sein de leur pratique. L'internet est vécu par ces jeunes comme moyen d'information important, à côté du manuel scolaire.

A côté de ces recherches majoritairement dédiées aux travaux scolaires, peu de recherches personnelles sont exprimées par ces jeunes. De ce fait même, puisque les recherches personnelles ne sont pas fortement affirmées, préoccupations de recherches personnelles et préoccupations de recherches scolaires ne sont pas vécues comme clairement distinctes les unes des autres.

Ces jeunes font état d'une pratique médiatique générale focalisée sur l'actualité culturelle (nouveau cinématographiques, titres de romans fantastiques par exemple).

Les Persos

Un groupe de jeunes, presque uniquement composé de garçons (6 sur 7) et minoritaire, font état d'une pratique régulière à la fois domestique et scolaire. L'internet constitue pour eux un recours d'information important mais non exclusif. Les activités de recherche, de communication et de jeux sont également réparties dans leur pratique générale de l'internet. En matière de recherche d'information sur des contenus scolaires, et c'est ce qui caractérise ce groupe de personnes et qui le distingue du précédent, ils déclarent n'effectuer que des tâches de recherche *prescrites*. Ils affirment ainsi consacrer la grande majorité de leurs activités de recherche à des recherches d'ordre personnel, aux contenus très exceptionnellement communs aux préoccupations scolaires. La pratique médiatique personnelle de ces jeunes est là encore centrée sur l'actualité culturelle (cinéma, littérature).

- Les utilisateurs assidus

Un troisième et dernier groupe d'utilisateurs se caractérise par une assiduité notable, essentiellement domestique et cela le plus souvent par choix personnel. Ces personnes témoignent, nous l'avons évoqué, d'activités de communication, principalement par voie de courrier électronique, et de

recherche d'information, pratiquées de manière équivalente en terme de temps passé comme de fréquence d'utilisation.

Recherches documentaires menées sur des contenus scolaires, prescrites et personnellement décidées, se côtoient et s'entremêlent avec des recherches personnelles. Ces recherches menées à titre personnel sont fortement marquées, de par les thèmes concernés, de par les démarches et outils mobilisés. Dans ce registre, ces jeunes témoignent d'activité de veille, sur des thèmes culturels ou médiatiques, par voie de consultation régulière de sites identifiés, par voie d'abonnement à des *Newsletters*, par exemple... Les initiatives de recherche menées à titre personnel sont prépondérantes. Ces jeunes sont par ailleurs vivement intéressés par les recherches d'ordre scolaire, qu'ils effectuent à la demande de leurs enseignants ou qu'ils décident eux-mêmes de mener dans le prolongement des contenus vus en cours.

Ce groupe de jeunes assidus se singularise de par la connaissance dont ils disposent, déclarative et manipulatoire, de l'outil internet. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi cette dénomination d'« experts ». Elle pourrait paraître abusive étant donné qu'elle s'applique à un public communément qualifié de « novice » principalement par opposition avec les professionnels de l'information que sont les documentalistes, journalistes, etc... Cependant elle ne nous semble pas usurpée *au regard de notre échantillon*⁶, ce groupe de jeunes s'en démarquant très clairement de par sa maîtrise intellectuelle de l'internet et de par ses usages quotidiens. Cette connaissance, par rapport au fonctionnement des moteurs de recherche par exemple, provient le plus souvent d'une expérience personnelle vécue en dehors du temps scolaire. Cette connaissance, d'ordre technique pourrait-on dire, s'accompagne aussi d'une réflexion sur la circulation des informations sur le *Web*, sur le statut ou la valeur des informations qui y sont dispensées.

A l'utilisation massive de l'internet à fins de recherche d'information se joint ici une pratique médiatique générale soutenue (lecture de la presse papier et en ligne, abonnement à des *Newsletters* journalistiques...), portant sur des thèmes précisément choisis (actualité scientifique et technique, protection de l'environnement, élections présidentielles américaines de 2008, par exemple). En outre, ce groupe de jeunes est marqué par une pratique de production de contenus, ne se limitant pas à l'alimentation de services préformatés, quasiment inexistante chez les autres usagers dont nous avons jusqu'ici tenté de cerner le profil général.

Conclusion

Face à la globalité des témoignages recueillis, nous avons tenté d'opérer quelques regroupements

⁶ En tant que telle, elle ne peut être extraite de ce contexte.

autour de quelques constantes. Si l'on s'en tient à des variables immédiates telles que l'assiduité, nous pouvons d'ores et déjà délimiter des grands groupes d'internautes. Lorsque nous nous plaçons du point de vue des pratiques informationnelles et de leur place au sein de la pratique de l'internet en général, se dessinent des profils plus fins. Nous sommes là face à une description première du paysage offert par notre échantillon. Que font ces jeunes avec l'internet ? L'internet leur permet-il de chercher de l'information, de s'informer et comment ? Face à ces questions, les attitudes individuelles sont très diverses. Rappelons que cette typologie constitue un instantanée et qu'elle ne doit être lue qu'au travers du prisme de notre objet d'étude. Elle offre un premier panorama du rapport qu'entretiennent ces jeunes à l'internet comme moyen d'information. Le chapitre précédent nous a permis d'entrer dans le détail des pratiques informationnelles, entre recherches personnelles et recherches de commande. La première partie de ce chapitre offre une répartition des usagers par rapport aux pratiques telles qu'elles nous apparaissent. Nous éloignant des perspectives globalisantes, nous apercevons l'individualité des usages et du rapport à l'internet informationnel. Nous proposons dès lors de poursuivre ce travail de précision des pratiques informationnelles adolescentes avec l'internet en les décrivant en quelque sorte « de l'intérieur » et en investissant le champ des représentations qui les motivent.

8.2. Les représentations de l'internet et de la recherche d'information

L'interrogation d'un moteur de recherche constitue le point de départ le plus fréquent d'une recherche ou d'une session de navigation sur l'internet en général. Même si l'objectif de la connexion vise à accéder à un service connu, type *Facebook* ou *Pagesjaunes.fr* par exemple, bien souvent l'internaute passera par l'intermédiaire d'un moteur (Broder 2002⁷). Ce constat ne concerne pas uniquement les plus jeunes générations mais la majorité des internautes. Les chiffres et données statistiques sur les usages des populations liés à l'utilisation de l'internet et à la fréquentation des outils de recherche reviennent régulièrement sur les taux croissants de sollicitation des moteurs et sur l'intensification de l'activité de recherche d'information⁸. Le géant, entre autres en France, vainqueur incontestable de ce palmarès n'est autre que *Google*, comme

⁷ "But the intent behind a web search is often not informational -- it might be navigational (show me the url of the site I want to reach) or transactional (show me sites where I can perform a certain transaction, e.g., shop, download a file, or find a map). In fact as we show later, informational queries constitute less than 50% of web searches" BRODER, Andrei. A taxonomy of Web search. ACM Sigir forum, 2002

⁸ « Plus de 9 internautes sur 10 réalisent chaque mois des requêtes sur un moteur, la recherche sur Internet est la première activité devant la correspondance par courrier électronique. 74 % des Internautes disent d'ailleurs qu'ils ne pourraient pas bénéficier du meilleur d'Internet sans moteur de recherche et ils sont 69 % à estimer que les moteurs qu'ils utilisent sont fiables pour les aider à trouver ce qu'ils recherchent. Les principales attentes exprimées face à un moteur de recherche sont qu'il soit : pratique, efficace et rapide » Enquête. Yahoo! Search Academy, mars 2010 http://www.flickr.com/photos/yahoo_presse/4477558968/

nous le démontre mensuellement le baromètre Xiti⁹ portant sur des sites *Web* francophones et balayant la population internaute sans limite d'âge. Ce recours quasi exclusif signe aussi la disparition progressive, au fur et à mesure de l'avancée technologique du *Web*, d'autres types d'outils de recherche comme les annuaires par exemple. Offrant de plus en plus de services, parfois entrecroisés, à côté des possibilités de recherches traditionnelles (accès à des bases documentaires spécifiques type *Googlebooks* ou *Googlescholar*, partage de documents, constitution de groupes de discussion, *webmails*, repérage cartographique, ...), ce moteur de recherche semble être aujourd'hui le passage obligé vers la réalité documentaire incommensurable des *Webs* visibles et invisibles (Simonnot Gallezot 2009¹⁰). « *La caractéristique principale de la toile mondiale n'est pas tant qu'elle a permis de rendre disponible des milliards d'informations, mais surtout qu'elle a amené des millions d'utilisateurs à faire de la recherche d'information et des documents une tâche quotidienne. Dans cette tâche, les moteurs de recherche en général et Google en particulier sont le plus souvent les seuls intermédiaires entre l'expression d'un besoin et sa partielle ou totale satisfaction* » (Ertzscheid 2008¹¹) : les adolescents, comme les adultes, sont de donc gros « consommateurs » des moteurs de recherche, de gros « consommateurs » de *Google* surtout. Cet état de fait n'est pas sans conséquence sur l'activité informationnelle menée grâce à cet outil, qui constitue précisément bien plus qu'un seul « outil d'accès » à l'information. En effet, dans un contexte économique prégnant, le but n'étant plus seulement de viser à l'exhaustivité ou l'actualisation des données des index mais bien de coller au plus près des usages et des attentes des internautes, voire de les devancer, pas seulement en termes de pertinence documentaire classique mais en termes de parts de marchés et d'audience publicitaire principalement. Les usages peuvent ainsi avoir lieu sans même de désir ou de besoin préalable réels. Par ailleurs, loin de l'impression d'impartialité mathématique que nous pourrions éprouver à l'égard même de la sobriété d'une interface comme celle de *Google*, et pour poursuivre les propos d'Olivier Ertzscheid, nous insistons sur la dimension politique du traitement des requêtes par ce moteur de recherche : « *Quand nous consultons une page de résultats de Google ou de tout autre moteur, nous ne disposons pas simplement du résultat d'un croisement combinatoire binaire entre des pages répondant à la requête et d'autres n'y répondant pas ou y répondant moins (matching). Nous disposons aussi d'une vue sur le monde (watching) dont la neutralité est clairement absente* » (Ertzscheid 2008). Le moteur de recherche, propriété d'un agent économique et attaché à la logique de son algorithme de

⁹ Applied Technologies Internet 5AT internet. *Baromètre des moteurs* – Juin 2011 <http://www.atinternet.com/Ressources/Etudes/Barometre-des-moteurs/Barometre-des-moteurs-Juin-2011/index-1-1-6-241.aspx>

¹⁰ SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

¹¹ ERTZSCHEID, Olivier. Moteurs de recherche : des enjeux d'aujourd'hui aux moteurs de demain. In *Métadonnées : mutations et perspectives*. Séminaire INRIA 29 septembre – 3 octobre 2008, Dijon. Paris : Adbs éditions, 2008 (Sciences et techniques de l'information)

recherche, fixe une *représentation* du *Web*, qui n'est pas l'entier reflet de la réalité des gisements informationnels disponibles ni de l'objet soumis à son action. A cette représentation s'en superpose une autre, celle de l'utilisateur, à l'égard de l'objet de la requête et de l'idée de la réponse qu'il peut se faire, à l'égard des potentialités du *Web* à y répondre. Les représentations que nous pouvons nous faire de l'internet sont ainsi en grande partie dépendantes des outils qui permettent d'y avoir accès, physiquement et intellectuellement : à savoir, aujourd'hui, les moteurs de recherche tels que nous les connaissons et voyons évoluer et en particulier *Google*, en position de quasi monopole. En retour, nos représentations des outils de recherche documentaire ou d'information influent sur l'utilisation que nous en avons (Denecker 2002¹², Simonnot 2009¹³). Au vu du fort taux de sollicitation des moteurs de recherche par les internautes, dont les jeunes, nous pouvons nous demander quelles sont ces recherches, ces besoins d'information, qu'ils cherchent à combler par là. Plus précisément, dans l'augmentation constante du recours aux moteurs, faut-il déceler le renforcement des besoins informationnels de ces populations ? Quelles diversités de pratiques est-il possible d'entrevoir derrière le recours à un outil quasi unique ? A ce stade nous pointons l'étroite concordance qui unit pratiques et représentations : les représentations s'incarnent dans les pratiques et les pratiques sont révélatrices de certaines représentations. Et nous entrons là de plein pied dans l'individualité des pratiques informationnelles que nous cherchons à circonscrire. De quelles représentations peuvent faire état les jeunes que nous avons rencontrés à l'égard d'internet, de l'internet informationnel, de l'activité de recherche d'information en général et des outils qui la rendent possible : ce sont ces trois points que nous proposons ici d'aborder.

8.2.1. Les représentations du moteur de recherche

Au regard de la large place que cet outil occupe dans les pratiques quotidiennes des jeunes, nous avons donc choisi d'inclure à notre guide d'entretien des questions portant sur le choix et l'utilisation du moteur de recherche. A la question « *Quel(s) moteur(s) de recherche utilisez-vous ?* », ou « *Connaissez-vous ?* », une très écrasante majorité, pour ne pas dire l'unanimité, des personnes interrogées ont répondu, sans hésiter et souvent avec conviction, *Google* et uniquement *Google*.

¹² « *La représentation des outils documentaires influe sur leur utilisation* »

DENECKER, Claire. *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Villeurbanne : Presses de l'ENSIB, 2002

¹³ « *Les études en psychologie cognitive montrent que les usagers des systèmes de recherche d'information obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'ils ont un modèle mental complet et élaboré des systèmes qu'ils utilisent : la façon dont l'utilisateur se représente le système, son architecture et ses fonctionnalités sont censées influencer les usages qu'il en fait.* »

SIMMONOT, Brigitte. De l'usage des moteurs de recherche par les étudiants. In SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

Nous pouvons ici nous demander pourquoi ils ont recours de manière aussi systématique et exclusive à *Google* : s'agit-il là d'un choix avant tout personnel qu'ils sont chacun en mesure d'argumenter comme ils semblent vouloir l'annoncer en l'affirmant très promptement ? Et pourquoi l'utilisent-ils aussi abondamment : qu'y cherchent-ils ? Un site ? La réponse à une question ? Des services ? A côté de l'utilisation concrète et pratique, en termes de démarche ou de stratégie, qu'ils peuvent en faire, nous nous positionnons du point de vue des représentations de cet objet qu'ils développent : la façon dont ils le comprennent ou le conçoivent, ce qu'ils pensent être en droit d'en attendre, et ce qu'il peut leur apporter dans le cadre de leur univers informationnel personnel. Une telle question « *Quel(s) moteur(s) de recherche utilisez-vous ?* », ici posée et sa réponse évidente ne vaut effectivement pas en tant que telle. Elle fonctionne telle une amorce au dialogue, l'essentiel ici n'étant pas le nom, attendu, de l'outil utilisé, mais l'investissement personnel qu'en fait l'individu (Abric 1993¹⁴).

• **Quels moteurs de recherche connaissent-ils ?**

Ainsi, lorsqu'on les interroge sur les moteurs de recherche qu'ils connaissent, la grande majorité de ces jeunes disent en connaître « *plein* », disent savoir qu'ils sont nombreux. Au final très peu sont capables d'en citer un autre que *Google*. Les plus couramment nommés à part lui sont *MSN Live search*¹⁵ et *Yahoo*. Sont également convoqués les moteurs affiliés aux prestataires d'accès internet (*Voilà*, *AOL*, *Orange*), plus rarement : *Lycos*, *Exalead* ou *Kartoo*. Ils citent ces autres outils parce qu'ils disent les utiliser, plus ou moins fréquemment, parce qu'ils en ont entendu parler, qu'ils les ont vus chez des amis ou parce qu'ils ont été obligés de les utiliser dans un cadre pédagogique, à l'occasion d'une séance préparatoire aux TPE par exemple. Certains outils, citons particulièrement *Exalead*, leur ont été ainsi conseillés par des enseignants, en partie précisent-ils en raison de son origine francophone. L'encyclopédie libre et collaborative *Wikipédia* ou le navigateur *Firefox*, mais également des outils spécifiques comme *Youtube*, *Skyrock*, des services de

¹⁴ « L'introduction de la notion de représentation en psychologie sociale implique un regard et une approche nouvelle de la méthodologie expérimentale : elle amène la centration sur les facteurs cognitifs et symboliques. La prise en compte des représentations est beaucoup plus que l'introduction d'une variable supplémentaire. Il s'agit d'une approche des phénomènes qui ne s'intéresse plus exclusivement aux facteurs et aux comportements directement observables mais qui met l'accent sur leur dimension symbolique, qui se centre sur la notion de signification (cf. Grisez, 1975). Remise en cause du fameux « vide expérimental », elle pose que le sujet ou le groupe aborde et évolue dans les situations qui lui sont proposées avec tout un ensemble d'a priori, de systèmes de pensées préétablis, de schèmes interprétatifs. Et que ce n'est pas à la réalité telle que l'expérimentateur l'imagine que le sujet réagit mais à une réalité éventuellement différente : une réalité représentée, c'est-à-dire appropriée, structurée, transformée : la réalité du sujet. Voici posé un premier objectif à l'étude expérimentale : vérifier la validité de cette hypothèse générale : les comportements des sujets ou des groupes ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation mais par la représentation de cette situation. » ABRIC, Jean-Claude. L'étude expérimentale des représentations sociales. In JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, 1993 (Sociologie d'aujourd'hui)

Cité : GRISEZ, Jean. *Méthodes de la psychologie sociale*. Paris : P.U. F, 1975 (Le Psychologue)

¹⁵ Remplacé en juin 2009 par le moteur *Bing*, <http://www.bing.com/>

messaging (*Hotmail*), sont également parfois inclus dans la liste des moteurs possibles, révélant une vision relativement floue de la fonction propre au moteur de recherche. Dans le cas où ils utilisent un autre outil que *Google*, cela n'est pas systématique du tout et cet autre outil vient toujours en complément, en deuxième recours : « *J'utilise d'abord Google et quand je n'arrive vraiment pas à trouver je vais sur Yahoo* ». L'utilisation choisie et raisonnée de plusieurs outils en fonction des spécificités éventuelles de chacun est rarissime.

Certains ne comprennent pas tout de suite cette question du moteur pratiqué : à leurs yeux, ils utilisent « *Google* » et ne l'assimilent pas à l'appellation générique de « moteur de recherche ». Les représentations du moteur de recherche et de *Google* en particulier, en tant que marque, ne sont finalement pas si éloignées de la réalité que cela si l'on considère l'imbrication des outils au gré des fusions et rachats, les mutations des moteurs qui s'éloignent de leur fonction originelle de rapatriement de contenus. La prétention à la couverture exhaustive du *Web* est en outre aujourd'hui réorientée par l'élargissement des contenus concernés¹⁶ et par le profilage des requêtes. Signalons ainsi que c'est le but même de la stratégie marketing employée par l'entreprise *Google inc.* que d'arriver à « *Se placer comme référent dans l'imaginaire des usagers* » (Gallezot Simonnot 2009¹⁷).

• « Pourquoi *Google* ? »

« *Pour quelles raisons les étudiants interrogés choisissent-ils le moteur qu'ils disent utiliser le plus souvent ? Quatre catégories de motifs sont exprimées : les performances, la réputation du moteur, l'habitude, et enfin l'ergonomie et la présentation. (...) mais, la question du choix du moteur ne se pose pas vraiment pour 1/3 des répondants : ils choisissent le moteur simplement par habitude (11 réponses), ou parce que Google est la page d'accueil de leur navigateur (7 réponses). (...) Les répondants ont des difficultés à exprimer clairement les raisons de leur choix et le vocabulaire qu'ils emploient est peu précis. (...) les critères qui émergent dans les réponses sont davantage fondés sur une expérience intuitive que sur la connaissance du fonctionnement des outils* » : ces conclusions, émises par Brigitte Simonnot suite à l'enquête qu'elle a effectuée en 2007 auprès de ses étudiants¹⁸, sont très proches de ce que nous pouvons retenir des entretiens que nous avons menés (Simonnot 2009¹⁹). Pour les adolescents que nous avons rencontrés, ce recours systématique à *Google* est de l'ordre du réflexe, profondément ancré, voire du rituel. Ainsi ce cas, rencontré plusieurs fois, d'un

¹⁶ Nous pensons ici notamment à la pratique de l'*ego-googling* ou *ego-surfing*, où l'individu lui-même devient « mot clé », ou bien encore à la cartographie par imagerie de type *Google street view*, au réseau social type *Google+*, etc... etc...

¹⁷ SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel. Introduction. In SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

¹⁸ Une population composée de 73 étudiants inscrits en première année de licence information communication.

¹⁹ SIMMONOT, Brigitte. De l'usage des moteurs de recherche par les étudiants. In SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

adolescent signalant que lorsque, chez lui, la page d'accueil par défaut de l'ordinateur est celle de Yahoo ou d'Orange, il tape systématiquement Google dans la barre de recherche afin de retrouver « *sa page google* » (nous soulignons), c'est à dire la page de recherche par défaut du moteur et non pas même une session personnalisée. Brigitte Simonnot parle même, pour sa part, de dépendance de ses étudiants à l'égard de Google : « (...) *cependant cette aspiration légitime à l'autonomie contraste avec la dépendance de plus en plus grande qu'ils développent vis-à-vis du moteur commercial* ». Il nous faut souligner ici que cette mobilisation exclusive de Google est toujours présentée par nos enquêtés comme une habitude bien personnelle voire un choix assumé²⁰, valable quels que soient les contextes, à l'école ou chez soi : « *Il y en a d'autres qui sont assez connus mais moi je n'utilise que Google : au lycée et puis chez moi* » ; « *Pour moi y a que ça, je ne me pose pas de question* » ; « *Les autres ils doivent être bien aussi mais moi c'est Google* » (nous soulignons). « *Après il y a Firefox, Darty mais c'est avec Google que ça marche donc pour moi il n'y a que ça* ».

Du point de vue de la recherche d'information proprement dite, lorsque nous les questionnons sur les raisons éventuelles qui président à cette option, la plupart des jeunes interrogés les résumant ainsi par l'habitude. Il n'y a pas, bien souvent, d'autre explication : « *Je ne le préfère pas particulièrement. Je suis habituée à Google depuis que je suis petite* » ; « *Je préfère Google : c'est celui auquel j'ai été habituée* » ; « *Je suis habitué à Google : ça fait longtemps que je suis dessus* ». Cette habitude se trouve générée le plus souvent par un paramétrage technique, icône, barre des tâches ou page d'accueil par défaut du navigateur, et que l'on peut retrouver au sein des établissements scolaires comme au sein des foyers : « *On tombe dessus en fait, c'est une habitude* » ; « *Avant je préférais Yahoo mais mon frère et ma soeur utilisent Google et c'est ça qui apparaît sur l'ordinateur alors j'utilise Google* » ; « *Bah Google : c'est parce que je tombe souvent là dessus* » ; « *C'est la page qui s'ouvre automatiquement* » ; « *Je ne vais pas en chercher d'autres* » ; « *Déjà au lycée il n'y a quasiment que lui... quand on ouvre la page* » ; « *C'est au lycée ce qui s'affiche d'entrée et donc après on est habitué* ». Ce recours à un outil unique et auquel ils tiennent, est ainsi dans leurs propos presque le fait du hasard : c'est « tombé » sur celui-ci mais ça aurait pu tout à fait être un autre. Cette habitude coïncide en outre le plus souvent avec les premiers temps d'utilisation de l'internet par ces jeunes : « *Dès le début, c'était mon moteur de recherche ... chez moi...il y a cinq ans* » ; « *C'est le premier truc que je connaissais : j'ai toujours été habituée* ». Cette habitude, si nous relevons dans chaque témoignage les éléments qui précisent son origine plausible, s'avère très majoritairement provenir du temps de scolarisation en collège. « *Je préfère Google : c'est celui auquel j'ai été habitué* » ; « *Je suis habituée à Google depuis la 6^{ème}* » ; « *Disons que c'est le premier que j'ai appris à*

²⁰Ce constat va dans le sens d'une personnalisation des outils et des services qu'ils rendent. Il s'agit aujourd'hui pour chaque firme de coller au plus près des préoccupations apparentes des personnes et des contenus publicitaires coïncidant avec ces profils.

utiliser, au collège » ; « J'ai toujours été habituée à Google, je suis restée sur Google, habituée au collège ». Parfois ces jeunes précisent que cette adoption s'est déroulée conjointement à une obligation et/ou à des apprentissages : « Un moteur conseillé par les profs de collège » ; « Au collège et au lycée on m'a toujours demandé d'utiliser Google ». Nous pouvons penser ici qu'usages domestiques des jeunes interrogés et usages personnels voire pédagogiques de leurs enseignants se rencontrent. Parfois l'historique des premiers pas sur l'internet est assez flou, y compris pour des jeunes âgés de 15 ou 16 ans : « En fait je ne sais plus comment j'ai fait pour en arriver là, ça remonte à longtemps... ».

Beaucoup de ces jeunes affirment n'avoir jamais connu que cet outil et cela est une des raisons de leur préférence pour Google : « Je préfère Google parce que je n'ai pas testé les autres » ; « Pourquoi Google ? Je ne suis jamais allée sur un autre » ; « Je me souviens que quand j'ai commencé à utiliser internet c'était Google qui revenait, les autres je ne les connais pas ». A la lecture de ces propos, nous nous trouvons là face à un constat, un état de fait, qu'il n'y a pas lieu de questionner et encore moins de remettre en cause. Pour certains d'ailleurs, tous les outils de recherche sur l'internet se valent et il serait bien inutile d'aller voir ailleurs.

Le pas est ainsi vite franchi entre ne pas connaître d'autres outils et estimer le seul que l'on utilise comme le plus performant de tous : « Je n'en ai pas testé des plus performants ». Google est pour tous ces jeunes le premier moteur de recherche qu'ils ont connu et est demeuré, pour la plupart, le seul qu'ils utilisent. Ils souhaitent par ailleurs lui rester fidèles car, disent-ils, Google ne les a jamais mécontentés : « C'est quasiment le premier moteur de recherche que j'ai connu et vu qu'il ne me déplaît pas, pourquoi changer ? » ; « Je préfère Google vu que c'est le seul que je connais. Je ne vois pas pourquoi j'en changerais vu que moi je trouve ce que je veux avec » ; « Je ne pourrais pas dire mais je pense que c'est le mieux... par rapport à MSN... et puis il ne m'a pas vraiment déçue et puis même je m'y suis habituée ». Nous rapprochons cette confiance du caractère absolu de la « philosophie » de l'entreprise Google et des valeurs morales qu'elle affiche, telles que les analysent Céline Massoni-Lacroix et Paul Rasse : « La dimension rhétorique rend visible ce processus, qui feint de s'adresser uniquement au logos (...). La métaphore techniciste de la perfection justifie notre utilisation du meilleur moteur de recherche au monde » (Massoni-Lacroix ; Rasse 2009²¹). Il nous faut établir là encore que cette habitude, cette utilisation systématique de Google, est toujours rapportée, dans les propos de ces jeunes, à une histoire personnelle, vécue et présentée comme singulière. Nous notons que nos enquêtés n'ont que très rarement replacé leur utilisation de Google, en tant que « jeune », dans le paysage plus global de sa génération, ou en tant qu'individu au sein d'une population internaute globale. Et pourtant, il faut souligner à quel point

²¹ MASSONI-LACROIX, Céline ; RASSE, Paul. La rhétorique selon Google : de l'argumentation métaphorique à la création de valeurs, le discours paradigmatique de Google. In SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

les témoignages se recoupent et se répètent au fil des entretiens menés. Il y a là une forme de paradoxe : c'est sans doute la force, en termes de *marketing*, de l'entreprise *Google* d'arriver à ce que chacun des millions d'internautes concernés fasse sien un outil mondialement uniforme et standardisé. Nous y voyons surtout la relation forte d'un individu à un outil repère au sein d'un univers informationnel vaste. Nous y reviendrons, mais, nous pensons que c'est en grande partie grâce à *Google* et à la confiance qu'ils lui accordent que la plupart de ces jeunes déclare ne ressentir aucun sentiment de perte, d'incertitude ou de désorientation lors des sessions de recherche qu'ils mènent.

Par ailleurs, en dehors de l'affirmation récurrente qui consacre l'utilisation de *Google* comme une habitude installée et personnelle, quelques personnes interrogées justifient leur choix de ce moteur de recherche par les qualités intrinsèques qu'elles lui attribuent : rapidité, simplicité, exhaustivité, popularité. Nous retrouvons là des qualités relevées de son côté par Brigitte Simonnot. Nous retrouvons également les arguments publicitaires vantés par la marque *Google* et traduits par la sobriété de son interface. *Google* est ainsi considéré par certains comme « *direct* », dans le sens de rapide : « *Je tape ce que je veux, hop nickel* » ; « *Google est plus rapide et plus performant* ».

Quelques jeunes interrogés mentionnent l'intérêt qu'ils éprouvent pour quelques unes des applications typiques de *Google*, la recherche possible sur les images en particulier : « *Il n'y a pas de raison particulière si ce n'est qu'il y a « j'ai de la chance ! », pour chercher un site précis, et les images* » ; « *Mais j'aime bien celui là, on peut prendre les images directement* ».

Google est vécu comme « *plus pratique que les autres* » ; « *J'aime bien, c'est pratique* ». Quelques uns apprécient la sobriété de l'interface de recherche et la qualifient de « *simple* » : « *Il n'y pas de publicité* », « *C'est clair* » ; « *Google est simple et classique* » ; « *J'ai l'impression que c'est plus simple. Même Yahoo, la page d'accueil est compliquée* » ; « *Google c'est beaucoup plus simple que Yahoo, ... il y en a deux ou trois autres... J'aime bien les deux mais je préfère Google... pour sa page de garde peut être ?* » ; « *Et puis je le trouve assez plaisant pour s'en servir* ». Nous venons de l'évoquer, ce critère de clarté de l'interface répond à un projet *marketing* et opérationnel avéré de la part de *Google* et n'est pas pour rien dans le succès remporté par le moteur au début des années 2000, rompant avec le foisonnement informationnel et publicitaire des autres outils et largement imité depuis.

Plus profondément, *Google* est défini par beaucoup comme « *complet* ». Ils estiment qu'il offre plus de choix, quantitativement, que ses concurrents, ce qui n'est pas sans présenter en retour quelques difficultés : « *Il est vachement complet, il est largement plus complet que Yahoo* » ; « *Je trouve que l'on trouve souvent plus de choses, de sites, que par exemple sur MSN* » ; « *C'est plus complet* » ; « *Y a plus de trucs... il y a des fois, c'est un peu plus pénible : on tombe sur des trucs qu'ont rien à voir...* » ; « *Je préfère Google parce qu'en fait c'est bien parce qu'il y a beaucoup de choses, des fois trop* ». Un lycéen conçoit d'ailleurs cette

profusion comme un avantage, puisqu'il lui revient de choisir : *« On fait le tri de ce que l'on aime ou pas »*.

Un autre argument qui revient encore plus souvent est relatif à l'aspect populaire, voire planétaire, de *Google*. *Google* représente pour ces jeunes internautes un repère, facilement identifiable quel que soit l'ordinateur sur lequel on travaille et le lieu dans lequel on se trouve : *« J'aime bien la présentation, on le trouve partout »*. Nous retrouvons ici encore l'empreinte de la page d'accueil, reconnaissable entre toutes grâce aux couleurs qui ornent son logo. Ainsi, la plupart des jeunes enquêtés justifient leur plébiscite en faveur de *Google* par le fait qu'il est l'outil le plus connu et le plus utilisé par les internautes en général. La « pertinence » par popularité, dite *Pagerank*²², qui constitue l'un des arguments de *Google*, pourrait-on dire, ne fonctionne pas seulement pour les résultats de recherche qu'il propose mais pour l'outil lui-même : *« Pour moi tous les serveurs sont quasiment tous les mêmes et Google est quand même le meilleur. Google a une réputation... »* ; *« C'est le plus connu à mon avis »* ; *« Autour de moi on utilise Google aussi »* ; *« Et puis il est connu de tout le monde »* ; *« C'est le moteur que tout le monde utilise »* ; *« Vu qu'il est plus connu j'aurais tendance à penser qu'il est plus performant mais ce n'est peut être pas vraiment fondé, il y en a peut être qui sont mieux... »*. En effet, il n'y a qu'une mince frontière, vite annulée, entre la popularité et la performance de *Google* dans les propos de certains des jeunes interrogés. Car c'est l'argument qui s'avère le plus fortement rencontré : *Google* est particulièrement pertinent et là encore, nous sommes paradoxalement face à une découverte ou à une prise de position décrite comme totalement personnelle. C'est de par son expérience ou eu égard aux recherches qu'il mène personnellement, que le jeune déclare en arriver à penser que *Google* est pertinent ou *plus* pertinent, et pas seulement parce que c'est un avis qu'il a entendu émettre parfois dans son entourage ou dans les médias : *« J'ai déjà cherché sur d'autres genre MSN et c'est moins pertinent »* ; *« J'en ai testé plusieurs »* ; *« Dans mes recherches à moi les premières pages sont les plus intéressantes »* ; *« Je dispose d'une page d'accueil personnalisée sur Exalead mais je le trouve moins pertinent que Google pour les recherches scolaires »*. A chaque fois *Google* est présenté comme bien spécifique, tout à fait à part des autres outils de recherche existants : *« Ça ne marche pas pareil que les autres : je ne sais pas à quoi ça tient mais on met les mêmes mots clés et on n'obtient pas les mêmes résultats... »*. Ce sont les premiers résultats de la page de recherche de *Google* qui sont particulièrement appréciés, comme si, d'après ce qu'ils en disent, *Google* était plus adapté aux recherches que ces

²² « L'élément fondamental de notre logiciel est PageRank, un système de classement des pages Web mis au point par les fondateurs de Google (Larry Page et Sergey Brin) à l'université de Stanford. Et pendant que plusieurs dizaines d'ingénieurs et de spécialistes consacrent leurs journées à améliorer les différents aspects de Google, PageRank reste la pierre angulaire de nos outils de recherche. PageRank est un champion de la démocratie : il profite des innombrables liens du Web pour évaluer le contenu des pages Web -- et leur pertinence vis-à-vis des requêtes exprimées. Le principe de PageRank est simple : tout lien pointant de la page A à la page B est considéré comme un vote de la page A en faveur de la page B. Toutefois, Google ne limite pas son évaluation au nombre de « votes » (liens) reçus par la page ; il procède également à une analyse de la page qui contient le lien. Les liens présents dans des pages jugées importantes par Google ont plus de « poids », et contribuent ainsi à « élire » d'autres pages ». A propos de Google : http://www.google.fr/intl/fr/why_use.html

jeunes ont à mener : « J'ai l'impression que dans les premiers sites sélectionnés je trouve plus souvent la réponse à mes questions que dans Voilà par exemple » ; « On tape un mot, il va chercher dans sa mémoire et cherche tout ce qui est en rapport avec le mot et il l'affiche... et en premier, les sites officiels ». Il faut nous arrêter un instant sur les deux témoignages suivants, qui nous semblent particulièrement intéressants, en ce qu'ils illustrent de manière parfaite cette communion ressentie entre les besoins de l'utilisateur et la réponse de l'outil, qui expliquent la fidélité à son égard : « Dans la disposition des résultats y a quelque chose de particulier... on ne peut pas parler vraiment de sensibilité mais il y a quelque chose dans la présentation des résultats, dans la pertinence des résultats de Google, auquel j'ai été habitué... et maintenant je n'utilise plus que celui là parce que c'est celui auquel j'ai été habitué » ; « J'ai essayé l'autre jour Yahoo, et Voilà : pas le même fonctionnement, pas les mêmes repères... je me sentais beaucoup moins efficace que sur Google... donc c'est pour ça que j'utilise Google ». A chaque fois, cette adéquation est présentée comme une situation singulière et liée à des besoins individuels. De surcroît, nous notons que l'efficacité ressentie du moteur de recherche opère une sorte de transfert vers la performance du chercheur d'information lui-même : « Je **me** sentais beaucoup moins efficace » (nous soulignons). L'efficacité ou les compétences de celui qui cherche de l'information se trouvent directement reliées, voire totalement dédiées ici, à l'efficacité supposée de l'outil qu'il a choisi²³. Mais nous développerons plus avant ce point au chapitre suivant. Dans le même ordre d'idées, la limite est très vite franchie par ces jeunes interrogés qui n'utilisent que Google, entre n'utiliser quotidiennement qu'un seul outil et le maîtriser : « Je le connais plus » ; « Je connais bien : je sais comment il fonctionne, je sais ce qu'il faut que je tape pour être précis ». Pourtant, nous nous apercevons que très peu nombreux sont les jeunes

²³ « Le Technology acceptance model (TAM), proposé par Davis en 1989 et revu en 2000 sous l'intitulé TAM2 (Venkatesh & Davis, 2000), apparaît incontournable tant il est dominant dans les travaux de recherche et les interventions de terrain visant l'intégration des TIC (Lee, Koçar & Larsen, 2003 ; Legris, Ingham & Colletette, 2003). Ce modèle trouve son ancrage théorique dans la théorie de l'action planifiée élaborée par Ajzen en 1991. Selon cette perspective, le modèle TAM postule que les croyances d'un individu quant à l'utilité et la facilité d'utilisation d'une nouvelle technologie influencent la décision d'utiliser ou non cette nouvelle technologie. Dans l'opérationnalisation du modèle (Davis, 1989), la facilité d'utilisation perçue est appréhendée par des critères tels que la qualité de l'interface, la simplicité, la maniabilité du système technique ; l'utilité perçue renvoie quant à elle à des indicateurs tels que le gain de performance, de temps, de productivité et d'efficacité que l'usage de la technologie est susceptible d'entraîner. Autrement dit, pour que les étudiants utilisent un site internet à visée académique, une plate-forme pédagogique en ligne, ou une base de données dédiée à l'orientation ou aux études, une condition essentielle est qu'ils estiment l'application informatique utile et facile à utiliser ».

FAURIE, Isabelle Faurie ; VAN DE LEEMPUT, Cécile. Influence du sentiment d'efficacité informatique sur les usages d'internet des étudiants. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol.4, n°36, 2007

Cités :

DAVIS, Fred D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 1989

VENKATESH, Viswanath ; DAVIS, Fred D. A theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies. *Management Science*, vol.46, n 2, 2000

LEE, Younghwa, KOZAR, LARSEN, Kenneth A. ; Kai R.T.. The TAM: past, present, and future. *Communications of the association for information systems*, vol.12, 2003

LEGRIS, Paul ; INGHAM, John ; COLLERETTE, Pierre. Why do people use information technology ? : A critical review of the TAM. *Information and Management*, n°40, 2003

AJZEN, Icek. The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, n°50, 1991

DAVIS, Fred D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 1989

interrogés capables de décrire, y compris de façon succincte, le fonctionnement de *Google*, ou la manière dont sont classés les résultats de recherche, par exemple. Ce dernier témoignage résume l'attachement quasi affectif revendiqué à *Google* en tant que marque, sans arguments techniques solides : « *Je ne sais pas trop comment ça marche mais j'aime bien ce moteur de recherche* ».

Nous avons brossé un portrait d'adolescents habitués, voire rivés à *leur* moteur de recherche, *Google*. Il ne faut pour autant pas passer sous silence les questionnements de certains d'entre eux quant à leur utilisation systématique de cet outil et quant à son fonctionnement interne, aux enjeux économiques, culturels ou sociaux qu'il soulève : « *Je préfère Google... Pourquoi ? Je me suis posé la question plusieurs fois : on a l'impression que Google n'apporte pas les mêmes infos, semble le plus fiable... Après on se pose la question du classement des résultats : comment on peut considérer que c'est impartial ou que c'est comme ça qu'il faut que les infos arrivent...* » ; « *Je sais que c'est d'abord une question de facilité et maintenant qu'on a pris le pli c'est difficile de changer* » ; « *On m'a dit que c'était peut être pas le meilleur : une prof d'anglais au collège qui nous a dit « ne prenez pas Google, changez un peu ». Il ne cible pas si bien que cela. Elle en avait montré d'autres mais je n'ai pas retenu...* » ; « *Une question que je me pose : comment ça fonctionne Google ?* » ; « *J'utilise Google mais j'ai conscience du monopole... J'essaye d'utiliser un peu Yahoo, pas mal Exalead* ». Mais au final ce qui compte le plus pour ces jeunes et qui les maintient dans des habitudes qui en général les comblent, c'est de trouver ce qu'ils cherchent. Qu'il leur fournisse, le plus rapidement et le plus aisément possible, la réponse à la question qu'ils posent ou qui leur est soumise, c'est tout ce qu'ils demandent à l'outil qu'ils utilisent : « *Je ne fais pas attention aux moteurs de recherche même si je sais qu'ils ne fonctionnent pas exactement pareil, qu'il n'y a pas les même pages qui s'affichent, des trucs comme ça* » ; « *J'y trouve ce que je cherche* ». Nombreux parmi les jeunes interrogés sont ceux qui pourtant en arrivent à évoquer les limites de cet outil : la trop de grande quantité de résultats qu'il propose et le bruit documentaire inhérent, le fait que *Google* ne soit qu'un outil « grand public » : « *Google n'est pas trop utilisé par les initiés parce qu'il a des limites, il n'y a pas tout* » ; « *C'est un serveur de base* ». Des manœuvres sont alors mises en oeuvre par ceux qui pointent les insuffisances de *Google* : « *Quelques fois quand je sais cibler ma recherche je vais sur Wikipédia* » ; « *Pour des recherches poussées j'irais aussi sur Exalead, Ask, Yahoo (...) mais ce n'est pas systématique c'est pour des recherches pour lesquelles je dois avoir une plus grande précision, qu'elles soient scolaires ou personnelles* ».

• « **Comment ça marche ?** »

L'écrasante majorité des jeunes interrogés n'a pas connaissance du fonctionnement interne de leur outil de recherche favori comme des outils de recherche sur l'internet en général. Nombreux sont ceux qui ont été très surpris par la question et l'idée même que l'on puisse se la poser : « *Je*

prend ce qu'il me donne... » ; « Je ne sais pas comment ça marche : ça ne m'intéresse pas, du moment que ça fonctionne »... Ceux qui d'emblée répondent par la positive se trouvent souvent incapables d'expliquer plus en détails leur représentation du fonctionnement du moteur ou font état de représentations très éloignées de la réalité technique. Beaucoup répondent à la question en faisant référence à la façon d'interagir avec l'interface de l'outil : « Enfin, avec des mots-clés... ». Certains relient cette interrogation par « mots clés » avec le fonctionnement de l'outil qu'elle déclenche : « On tape le mot clé et en fait ça [Google] cherche tous les sites où le mot paraît » ; « Il ne recherche pas en fait, il y a déjà tout qui est classé. On tape un mot clé et il nous sort tous les sites où apparaissent ce mot ».

Beaucoup imaginent une intervention humaine, parfois reliée à la fabrication initiale des pages, à l'origine de cette adéquation possible entre un mot tapé et l'affichage d'un contenu : « Je pense que c'est des mots et qu'ils ont réglés : quand on tape un mot il s'affiche » ; « Je ne sais pas comment on crée un site mais je pense que quand on crée un site on met des mots clés qui, si ils sont tapés, ça nous met directement le lien » ; « Il y a des gens derrière qui gèrent tous les sites pour pouvoir les placer les uns par rapport aux autres en fonction des priorités » ; « Ça fonctionne avec des ouvriers qui font des recherches et qui répertorient les sites » ; « Les sites ils ont des hébergeurs qui traitent les informations ». Certains ont quand même conscience du fonctionnement en majeure partie robotique et automatisé de l'outil : « C'est des grosses machines automatisées qui surfent le web qui enregistrent les adresses, les indexent... » ; « C'est toute une bibliothèque d'informations, je pense... Quand on tape un mot-clé il recherche dans cette bibliothèque... « Il » recherche c'est un serveur, une machine ». Les réponses quant au fonctionnement interne de l'outil de recherche se rapportent aux trois principales strates qu'il est permis d'y déceler, entre le robot de recherche, *spider* ou *crawler* tel *Googlebot*, qui lui-même répond d'un paramétrage au départ humainement décidé (*PageRank*) et l'affichage des résultats à l'écran qui résulte à la fois de ce processus automatisé et d'une intervention humaine délibérée, relevant, le plus souvent, de choix économiques. Si la plupart des jeunes interrogés, en particulier les plus jeunes, se trouvent même surpris par la question du fonctionnement d'un moteur de recherche et ne savent pas du tout y répondre, quelques uns font montre de connaissances largement plus fournies. La présentation des résultats de recherche par *Google* en particulier, *via* le *PageRank* et l'indice de popularité, le référencement commercial, se dégagent de leurs propos : « Il recherche les mots principaux. Il y a aussi tout ce qui est industriel et les gens qui payent pour la première place » ; « Quand on tape un mot clé, il va trouver le clic qui va être le site qui a été le plus cliqué » ; « Il marche par mots clés et selon les plus visités » ; « Je sais, je crois, les pages les plus sélectionnées il y a, et puis aussi une histoire d'argent ... » ; « Je crois que c'est les pages les plus vues qui sont les premières ».

Rappelons que notre objectif n'est pas de tester, ni de contrôler, les connaissances techniques ni la maîtrise des concepts par ces jeunes. Nous souhaitons faire émerger des représentations,

marqueurs du degré d'investissement individuel de l'internet informationnel (Abric 1993²⁴). Notons pourtant que ceux qui dominent l'arrière plan technologique et commercial de la recherche sur l'internet sont ceux qui correspondent au profil des assidus, ayant une pratique de recherche personnelle forte à laquelle ils ont totalement intégré les recherches scolaires (« Experts »). Ils ont souvent à titre personnel eux-mêmes une pratique de production de contenu plus aboutie que l'alimentation plus ou moins soutenue d'un *Skyblog* : « *Il y a des sites qui sont référencés par un robot : quand on crée une page on a la possibilité d'insérer un script pour faciliter le référencement* » ; « *Savoir trier les résultats, le premier n'est pas forcément le bon. Google est une entreprise qui fait du chiffre d'affaires, on peut les payer, il y a marqué solutions d'entreprises en gros, il y a des résultats qui sont sponsorisés* » ; « *Je l'ai découvert parce que je fais des sites Web pour moi même et je cherchais un programme pour être rémunéré* » ; « *Surtout maintenant que je sais faire des sites et les mettre en ligne j'aurais pas énormément de difficultés à le mettre en première page de Google et écrire des choses complètement fausses entre les lignes* ».

Ces notions, plus ou moins assurées, contrebalancent l'idée qui transparaît largement dans la somme des témoignages selon laquelle *Google* affiche en première position les « sites officiels ». La « popularité » se confond ici souvent avec le caractère « officiel » d'une ressource. Le terme d'« officiel » est ici à comprendre dans son sens courant, en référence au « site officiel » d'un film ou d'une célébrité musicale, plutôt qu'à la ressource émanant d'une institution... Le choix se porte alors presque toujours sur les premiers, voire *le premier*, des résultats, considéré donc comme plus pertinent parce qu'« officiel », c'est-à-dire connu... Certains procèdent par ordre : « *Je prends le premier, le deuxième, je fais la suite* ». Pour se repérer dans la liste affichée des résultats, beaucoup prennent appui, parfois de manière totalement subjective, sur des critères de présentation graphique ou typographique : les mots soulignés, en gras, la position du résultat... : « *Je sais que ceux qui sont avec une ligne, un alinéa, je sais que c'est les mieux, ceux qu'il faut aller voir en premier* ». Dans tous les cas, comme pour l'efficacité ressentie, prévaut la confiance faite à la pertinence du point de vue de l'outil.

• Quelles utilisations font-ils du moteur de recherche ?

Quasiment l'ensemble des recherches qui nous ont été relatées est basé sur l'interrogation du moteur *via* un ou plusieurs « mots clés ». Notons ici que rares sont les requêtes comportant plus

²⁴ « Et ce n'est pas à la réalité telle que l'expérimentateur l'imagine que le sujet réagit mais à une réalité éventuellement différente : une réalité représentée, c'est-à-dire appropriée, structurée, transformée : la réalité du sujet. [...] Les comportements des sujets ou des groupes ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation mais par la représentation de cette situation. [...] Les éléments du contexte (ici le destinataire) véhiculent une représentation de la situation, une signification. Et c'est cette représentation de la situation qui détermine le niveau d'implication du sujet, sa motivation et l'amène à mobiliser plus ou moins de manière différente ses capacités cognitives ». ABRIC, Jean-Claude. L'étude expérimentale des représentations sociales. In JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, 1993 (Sociologie d'aujourd'hui)

de deux « mots clés », les jeunes internautes préférant la reformulation successive des requêtes. Ce comportement a déjà été plusieurs fois décrit (Boubée Tricot 2007²⁵). Même s'ils n'excluent pas toujours les mots vides, la plupart ont intégré qu'il n'était pas nécessaire de taper toute une question dans la barre de recherche. Certains évoquent cette attitude comme une « erreur de jeunesse » qu'ils ont commise dans les premiers temps de leur utilisation de l'internet.

Pour leurs recherches personnelles surtout, nous l'avons signalé précédemment, certaines requêtes visent à rejoindre un site précis (utilisation « navigationnelle » du moteur).

Parmi les fonctionnalités annexes à l'interface de recherche simple de *Google*, l'onglet le plus fréquemment utilisé est celui permettant de cibler sa recherche sur les images. La recherche sur les images est également souvent apparentée, selon leurs mots, aux pratiques des plus jeunes. La recherche portant sur les images se présente le plus souvent comme complémentaire à une recherche générale (Boubée 2007²⁶). Elle est toujours caractérisée comme précise, quel que soit l'objectif qu'elle dessert : trouver une image pour son *blog*, regarder de « *belles* » images ; « *pour avoir une idée rapide, générale* » ou « *pour voir la tête des gens* ». L'onglet « Actualités » est méconnu, certains l'ayant découvert à l'occasion de l'entretien. Le reste des onglets est totalement ignoré. La recherche centrée sur des contenus spécifiques : actualité, cartes, vidéos... passe ainsi par d'autres outils spécifiquement dédiés (*lemonde.fr* ; *Google earth* ; *Youtube...*). Le recours à l'interface de recherche avancée demeure marginal.

Suivant les conclusions des grandes enquêtes, telles que *Médiapro* en 2006 ou, dans un autre registre le travail mené à l'initiative de la *British Library* en 2008, les jeunes nés au début des années 90 et désignés parfois par l'expression « *génération Google* » expriment régulièrement la facilité et le plaisir qu'ils ont à utiliser ce moteur de recherche. Nous avons vu à quel point ce constat s'énonce comme clairement subjectif et individuel au travers des propos que nous avons pu recueillir. Paradoxalement, cette observation est à la fois la plus générale et à la fois la plus personnelle. Notre but n'est pas de confirmer ou d'infirmer ces déclarations, ni d'interroger la fiabilité avérée des compétences. Ce qui nous importe ici c'est de voir ce que représentent pour ces jeunes cet outil de recherche et la recherche d'information en général. Et plus avant, d'interroger leurs représentations même de cette compétence supposée. L'énonciation de leurs points de vue prime ici sur la dichotomie classiquement établie entre « *experts* » et « *novices* ». L'audience imposante de *Google* au sein de la famille des outils de recherche sur le Net signale la banalisation de la recherche d'information en ligne. A ce titre les jeunes internautes que nous

²⁵ BOUBÉE, Nicole ; TRICOT, André. La formulation de requête, une pratique ordinaire des élèves du secondaire. In Actes du Sixième colloque international du chapitre français de l'International Society for Knowledge Management, Toulouse, 7 et 8 juin 2007

²⁶ BOUBÉE, Nicole. L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire. *Spirale*, n°40, 2007

avons pu rencontrer font montre d'une démarche de recherche somme toute similaire à celle de la plupart des internautes. La prédilection immédiate et majoritaire pour les tous premiers résultats de recherche, la formulation répétée de requêtes simples, la sélection rapide des liens et la lecture pressée des informations, autant de traits marquants du comportement du chercheur d'information sur l'internet mis au jour par différents observateurs (Jansen Spink 2006²⁷ cités par Ihadjadene Chaudiron 2008²⁸ ; UCL 2008²⁹ ; Méli 2009³⁰), et en leur temps par les procédés d'oculométrie. Cette attitude est le reflet direct du fonctionnement visible de l'interface *Google*, interface de plus en plus simple, en apparence tout au moins³¹, inspirant les démarches intuitives et tâtonnantes, répétitives et hasardeuses, sur le mode de l'option « J'ai de la chance ! ». Ces jeunes utilisent *Google* le plus simplement et le plus évidemment possible, dans l'idée, véhiculée par le moteur lui-même, qu'il est là pour chercher à leur place. Au delà de ce constat global concernant la manipulation de l'outil, nous notons des attitudes très différentes et un certain recul pour quelques uns. Les représentations de l'outil et ce qu'ils perçoivent de son action, motivent l'utilisation qu'ils en ont. Au sein de notre échantillon, elles apparaissent comme très diversifiées. Chaque jeune s'appuyant sur l'idée qu'il se fait de l'internet et du moteur de recherche, au regard de son expérience subjective et concrète, au regard des avis émis autour de lui, par les enseignants, ses pairs, sa famille ou les médias, et en fonction des connaissances techniques plus ou moins précises dont il dispose. Pour conclure ce point, dans la réalité des pratiques et du recours à l'internet, s'hybrident les recherches personnelles et les recherches scolaires. **Les démarches d'interrogation semblent donc comparables, du point de vue de ces différentes tâches de recherche comme du point de vue des individus. Pourtant, existent de considérables différences au niveau individuel dans les représentations de ces outils utilisés par tous et donc dans les usages informationnels.**

8.2.2. Les représentations de l'activité de recherche d'information en général

Si les représentations des voies d'accès à l'internet informationnel peuvent être multiples et jouent

²⁷ JANSEN, Bernard J. ; SPINK, Amanda. How are We Searching the World Wide Web? A Comparison of Nine Large Search Engine Transaction Logs *Information Processing and Management*, volume 42, number 2, 2006

²⁸ IHADJADENE, Majid ; CHAUDIRON, Stéphane. Quelles analyses de l'usage des moteurs de recherche ? Questions méthodologiques. In *Questions de communication*, n°14, 2008.

²⁹ UNIVERSITY COLLEGE LONDON(UCL) CIBER group. *Information behaviour of the researcher of the future*. London: University College, CIBER Briefing paper. Janvier 2008
http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf

³⁰ MELI, Benoît. Comment les internautes utilisent les moteurs de recherche. *Journal du Net*, Publié le 25/05/2009
<http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/enquete-en-ligne/comment-les-internautes-utilisent-les-moteurs-de-recherche/comment-les-internautes-utilisent-les-moteurs-de-recherche.shtml>

³¹ Le fonctionnement interne de l'outil est de moins en moins perceptible et paradoxalement tout aussi opaque qu'apparaît transparente l'interface.

un rôle fondateur dans les pratiques, nous pouvons poser la question des représentations de la recherche d'information. Les jeunes générations, comme les internautes en général, font un usage massif des moteurs de recherche à des fins qui peuvent être différentes de la recherche d'information au sens strict. Somme toute, nous nous interrogeons sur le recours à l'internet dans le but de s'informer en général et nous nous demandons ce que représentent pour eux ces recherches qu'ils mènent, quelles qu'elles soient. Du point de vue de l'internet informationnel toujours, dans quelle mesure peut-il être considéré par ces jeunes comme apte à satisfaire « des » besoins d'information et les leurs en particulier ? Lorsque nous avons interrogé les jeunes constituant notre échantillon sur l'idée qu'ils se faisaient ou la définition qu'ils donneraient de la recherche d'information ou de l'activité d'information en général, la majorité des réactions permettent de caractériser cette question comme ardue, voire incongrue : « *C'est difficile à expliquer...* » ; « *C'est spécial comme question...* » ; « *Rechercher... je vois pas...* »... C'est en dépassant ces premiers silences que nous tenterons d'abord d'énoncer les mots que ces adolescents peuvent mettre sur l'acte de s'informer en général et avec l'internet en particulier.

• « Chercher » c'est « trouver »

Certains jeunes estiment que chercher de l'information, s'informer, c'est avant tout chercher la réponse à une question. S'informer, rechercher, revient en fait à « *trouver* »...

Dans ce cadre, la recherche de l'information vise et porte sur « *quelque chose de précis* » : « *Partir à la recherche d'un texte ou d'un document qui apporte des réponses à certaines questions* » ; « *C'est avoir une question déjà et puis trouver ce qui a déjà été fait qui puisse répondre à cette question* » ; « *Quand on a une recherche précise sur un auteur* » ; « *Faire une recherche sur un sujet précis et voir ce qu'ils disent dessus, sur internet ou sur autre chose...* ».

« *Éclairer une question, une idée. Donner une réponse* » c'est aussi trouver des réponses à ses propres questions : « *Trouver des réponses à mes questions ou aux questions qui me sont posées* »...

« *Se renseigner sur l'actualité ou sur quelque chose de précis, dont on a entendu parler* » ; « *C'est essayer d'acquérir des connaissances sur un sujet précis en faisant des recherches, en consultant des documents* » : cette attente d'une réponse précise à une question donnée peut être rapprochée du fonctionnement propre aux moteurs de recherche sur l'internet qui va largement dans le sens de cette attitude. Chercher de l'information c'est bien, en termes bibliothéconomiques, espérer l'accès à un document primaire plutôt qu'à une référence bibliographique. Chercher de l'information, dans bien des propos, c'est finalement interroger un moteur de recherche et Google en particulier : « *Aller sur Google et rechercher la réponse à la question* » ; « *Chercher une information sur quelqu'un, sur quelque chose de précis, mais moi je le fais toujours avec un moteur de recherche... je ne cherche pas plus loin* ». Dans ce cadre, ils sont plus

attentifs au résultat de la recherche qu'à l'activité de recherche proprement dite et aux opérations intellectuelles et opératoires qu'elle implique³². La charge de recherche revient à l'outil, comme si le moteur cherchait pour eux. Pour désigner cet état de grande expectative à l'égard du moteur de recherche, le recours nous semble pertinent au terme d'« attente » d'information dans le sens qu'Yves-François Le Coadic a pu lui donner, la distinguant du « désir » ou de la « demande » d'information : « *c'est le fait de compter sur une information que l'on croit exister dans un système d'information (...). La demande est en partie dépendante d'une attente* »³³. Nous renvoyons là aux représentations du moteur de recherche précédemment explicitées.

- « Chercher » c'est savoir comment chercher

Certains jeunes interrogés, peu nombreux par ailleurs, estiment que l'activité d'information ou de recherche d'information relève en propre d'une certaine « méthodologie » : « *Je ne sais pas comment expliquer ... Une recherche sur internet ou ailleurs ... faut une organisation, des bases... (les mots-clés), de la persévérance aussi parce qu'on trouve pas toujours tout de suite ce qu'on a envie de chercher...* ». Rechercher c'est donc aussi une activité individuelle qui se superpose à l'interrogation d'un outil et qui suppose de « faire le tri », dans les réponses apportées par le moteur et dans le but, conjoint, de définir son « envie » de recherche. « *Le premier tri se fait par le moteur mais il faut le faire ensuite manuellement* », précise aussi un lycéen. Peut-être ces remarques sont-elles issues d'une réflexion personnelle, peut-être sont-elles également teintées du discours pédagogique reçu à l'occasion d'un travail de recherche encadré par des enseignants ?

- « Chercher » se rapporte à la connaissance

Pour beaucoup de ces jeunes, la recherche d'information, s'informer en général, cela se rapporte à la connaissance : « *On recherche des informations, des connaissances, ...* » ; « *De la culture générale, de l'actualité, du dictionnaire, ...* » ; « *Chercher à avoir d'autres connaissances* » ; « *Construire plus une culture* »

³² "In fact, one of the reasons students preferred the Internet over the school's library, they claimed, was just that : Immediate access to information. One student summarized this approach : "It's easier on the Web, especially if you're lazy. It's easier because... it's just sit and click,... and just see What you get." Another elaborated: "[In the library] first you have to find out what you're looking for. Like, may be I want a book on baseball. Got to go through the cardfiles, find the baseball, go through all the aisles, look for the book...It's boring ! With the Web, just type 'baseball' and it just gives you a whole bunch of information about baseball." The interactive nature of the Web supported the students' belief that there was no need to plan ahead because the progression of a search would be largely determined by what they saw on the screen"

FIDEL, Raya ; DAVIES, Rachel K ; DOUGLASS, Mary H ; HOLDER, Jenny K ; HOPKINS, Carla J ; KUSHNER, Elisaeth J. ; MIYAGISHIMA, Brian K ; TONEY, Christina D. A visit to the information mall : Web searching behavior of high school students. *Journal of the American Society for Information Science*, vol 50, n°1, 1999

³³ LE COADIC, Yves-François. *Le besoin d'information : formulation, négociation, diagnostic*. Paris : ADBS éditions, 2007 (Sciences et techniques de l'information)

générale » ; « Apprendre des choses » ; « Trouver des connaissances » ; « Apprendre des nouvelles choses » ; « C'est plus approfondir »...

Pour certains d'entre eux, cette « connaissance » est à rapprocher très nettement d'un « enrichissement » tout à fait personnel : *« Bah je sais pas trop ... je sais pas, c'est ... essayer d'en savoir plus sur un thème dont on a envie de savoir des choses dessus, un thème sur lequel on est curieux et on a envie de chercher à savoir, apprendre des choses » ; « C'est trouver des réponses aux questions que l'on se pose » ; « Faire des recherches, s'intéresser ... » ; « Apprendre des choses qu'on ne savait pas... connaître une oeuvre, un groupe de musique... » ; « N'importe quelle information qu'on peut apprendre » ; « Un moyen de savoir plus ce que l'on veut savoir, de connaître plus de choses » ; « C'est partir de..., si on connaît une chose et si on veut compléter son information » ; « C'est apprendre quelque chose ... » ; « Aller plus loin, en savoir plus, se renseigner » ; « Quand on sait pas quelque chose on cherche pour le savoir ».* Cette intention qui pousse un individu à rechercher de l'information, à s'informer, peut ici relever d'un projet personnel assumé et le témoignage renvoie alors à une expérience véridique. Cette activité peut être également assimilée à un « passe-temps »... Nous pouvons ici remarquer que cette attitude de recherche, qui n'est pas nécessairement motivée par un objectif précis, se prête tout à fait à la navigation hypertextuelle voire aléatoire proposée par l'internet. Le désir de connaissance ou d'information est ainsi pour beaucoup très étroitement lié aux potentialités infinies promises par l'outil internet à leurs yeux, en matière d'exhaustivité par exemple : *« C'est quand on a un sujet, on a besoin de le développer, d'approfondir ses connaissances dessus et puis on va sur internet, on tape... on essaye de mettre des mots clés ».* Comme si c'était l'outil qui créait l'envie, le désir... Ainsi ce lycéen qui déclare que sa curiosité, et les recherches quotidiennes qu'il mène sur des sujets tous plus divers les uns que les autres, ne seraient sans doute pas si l'internet n'était pas là, *« parce que là c'est assez facile et obtient en général, mais pas toujours, la réponse à cette question ».* Mais ce désir, de connaissance ou d'information, est également très immédiatement associé aux travaux et injonctions scolaires. Ainsi pour beaucoup, s'informer c'est : *« Rechercher des documents, chercher à s'informer sur des sujets qui nous intéressent ou sur lesquelles on doit travailler » ; « Quand on a un sujet on va chercher... Un sujet donné par un prof... » ; « Rechercher des informations, des choses pour nous aider au collège » ; « Quand on a devoir à faire » ; « La recherche... la recherche scolaire » ; « Rechercher des trucs... enfin ... des informations. Moi je ne recherche pas tellement des informations pour moi » ; « S'informer sur un thème précis... Rechercher des définitions par exemple » ; « Des recherches personnelles mais plutôt dans un cadre scolaire » ; « L'information c'est pour apprendre des choses donc plus scolaires que ludiques » ; « C'est comme ça : on me le demande je le fait et puis voilà ».*

- « Chercher » c'est interroger *Google*

En particulier pour les plus jeunes et pour ceux pour qui la recherche d'information est une activité enjointe avant tout par le scolaire, rechercher de l'information, s'informer, sont des activités très directement liées à la consultation de l'internet... Cela se résume presque à une session d'interrogation de *Google* : « *Aller sur Google et rechercher la réponse à la question* » ; « *Aller sur internet* » ; « *Je ne sais pas, aller sur des sites ...* » ; « *Taper un mot clé sur internet et aller sur le lien* ». Ainsi ce collégien qui, pour répondre à la question que nous lui posons, décrit très précisément les différentes manipulations que l'activité d'information implique à ses yeux : « *Je vais sur un moteur de recherche, je tape un mot clé, je vois les résultats et je trie. Je prends ce qui est le plus en rapport avec ce qui m'intéresse* ». Nous percevons au travers de ces citations là encore très clairement l'attente d'information évoquée plus avant et la certitude quant à la détention par l'outil de la réponse à la question posée. Le recours à *Google*, figure de l'internet, apparaît donc comme une évidence dans les propos collectés. Interrogeons nous dès lors sur les représentations dont peuvent faire part ces jeunes de la fonction documentaire ou informationnelle de cet internet.

8.2.3. L'internet comme moyen d'information

- S'informer c'est « aller sur internet »

Quand nous les interrogeons sur ce que représente ou signifie pour eux l'activité de recherche d'information ou s'informer en général, l'internet, du fait de l'efficacité ressentie, est le support le plus fréquemment cité par ces jeunes que nous avons rencontrés : « *Je trouve quasiment toujours avec internet* » ; « *C'est mon premier recours parce que je trouve mieux, plus facilement, plus rapidement* ». A une écrasante majorité, l'internet semble donc constituer pour eux un véritable « moyen d'information », voire *LE* « moyen d'information » : « *Je pense qu'on peut tout voir sur internet* »... Cependant, il nous faut nous arrêter un moment sur les acceptions qui peuvent être très diverses de ce qu'ils entendent précisément par « moyen d'information ». Nous avons ainsi choisi d'aborder les représentations juvéniles de l'internet en tant que « moyen d'information », suivant deux niveaux : celui de la capacité attribuée à cette technologie à combler leurs besoins informationnels personnels d'une part, celui de la capacité attribuée à cette technologie à informer en général d'autre part.

La représentation du *Web*

Au travers de ces représentations touchant à l'internet comme moyen d'information, nous pouvons évidemment percevoir quelques unes des représentations qu'entretiennent ces jeunes

quant à l'internet en général. Il nous semble important ici de les énoncer pour l'éclairage complémentaire qu'elles apportent sur les points de vue énoncés plus avant.

A ce titre, ils font part de la nature très vaste pour eux du *Web*, ainsi que de l'élément de radicale nouveauté que porte en elle la technologie internet du fait de cette étendue et de l'immediate propre à son fonctionnement : « *C'est un endroit où on peut voir plein de choses* » ; « *C'est vraiment énorme* » ; « *Internet représente le futur : on a toutes les informations tout de suite* », « *C'est beaucoup de trucs à la fois* ». Très rapidement, leurs propos laissent entrevoir qu'ils estiment avoir, grâce à leurs pratiques quotidiennes, une vision finalement limitée de l'internet tel qu'il peut exister réellement. Les mots qu'ils emploient énoncent cette réalité de l'internet qui leur échappe : « (...) *c'est que je ne connais pas tout l'internet... Je vois internet à travers un serveur, le moteur, mais il y a aussi l'internet beaucoup plus vaste* » ; « *J'ai une image d'internet beaucoup plus vaste que ce que je connais* » ; « *On m'a dit une fois qu'il fallait finalement des mois et des mois pour découvrir l'internet global et savoir tout ce qu'il peut nous amener* ». Cette représentation était déjà présente dans les propos concernant *Google*, désigné comme un serveur « grand public » et par là même délaissé par les « initiés ».

Internet c'est ce que je fais avec

Beaucoup de ces jeunes n'ont pas les mots pour formuler ce que représente vraiment l'internet à leurs yeux. Ce défaut de verbalisation a déjà été noté dans des travaux plus spécifiquement tournés vers le degré d'appropriation par les adolescents des technologies de l'information et de la communication : « *Le déficit de compréhension est davantage repérable dans les discours que dans les usages observés, justement parce que les adolescents se cantonnent le plus souvent à ce qu'ils savent déjà faire, et renoncent rapidement quand un problème survient. (...) Le fait de devoir recourir au geste ou à la description d'une suite de gestes pour décrire leurs pratiques dénote chez les collégiens une faible compréhension des processus informatiques sous-jacents, masqués dans les interfaces modernes qui donnent l'illusion d'une action directe sur les objets informatiques : la simple utilisation, même fréquente, consistant en la manipulation de ces interfaces, semble ne pas suffire à la construction d'une réelle compréhension du fonctionnement interne de l'ordinateur* » (Fluckiger 2007³⁴). Ceux que nous avons rencontrés définissent effectivement l'internet principalement de **par l'utilisation, le plus souvent quotidienne, qu'il en ont** : « *Internet, le soir quand j'arrive la première chose que je fais c'est que je vais sur mon PC, et puis c'est tout quoi il n'y a rien besoin d'autre... on peut discuter avec les amis, on peut trouver des infos, écouter la radio, la télé dessus, télécharger des films donc c'est tout ...* » ; « *Un passe-temps* », « *C'est un peu mon passe-temps, c'est quelque chose que je me sers souvent* ».

³⁴ FLUCKIGER, Cédric. *L'appropriation des tic par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse en sciences de l'éducation. Cachan : Ecole normale supérieure, octobre 2007 http://www.stef.ens-cachan.fr/docs/fluckiger_these_2007.pdf

Un « **passé-temps** », c'est aussi « *un loisir, divertissement* ».

La plupart des jeunes interrogés désignent l'internet comme un « **outil** », un **outil de communication** avant tout : « *Un outil, de communication, d'interaction ente les gens, entre les idées aussi, un partage* ». Un outil de communication mais également un **outil de recherche** : « *C'est quelque chose pour chercher ce qu'on veut* » ; « *Pour moi, internet c'est plutôt tout de suite moteur de recherche, parce que à partir de là on peut faire tout et n'importe quoi. C'est ça qui est bien aussi on peut aller vraiment sur tout; avoir tous les thèmes possibles* » ; « *Quand on veut chercher quelque chose... je décide d'aller sur internet. Je trouve que je trouve plus d'informations* ». « *Après, il y a la recherche scolaire* » : au niveau informationnel et documentaire, très clairement distingué des applications communicationnelles dans leurs propos, l'internet est ainsi très directement et très fréquemment associé au travail scolaire. Lorsqu'il est désigné comme moyen d'information, il est majoritairement affilié aux recherches d'ordre scolaire : « *Un moyen de faire ses devoirs, de trouver beaucoup d'informations assez rapidement* » ; « *Internet, c'est principalement, en ce qui concerne tout ce qui est pour le lycée* » ; « *Internet c'est la recherche d'informations pour le lycée* » ; « *C'est chercher des informations quand on a des exposés scolaires à faire* » ; « *Internet c'est un complément d'information en fait, par rapport à ce que l'on sait déjà, ce que l'on apprend au lycée* » ; « *Ça sert à faire des recherches pour l'école* ». « *L'école, les devoirs* » étant eux-mêmes parfois associés à l'expression « moyen d'information ».

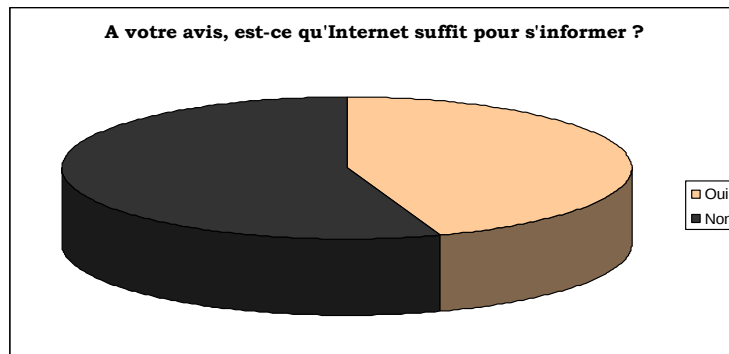
L'internet est défini également comme un **moyen d'apprendre**, même si la plupart des jeunes rencontrés affirment en même temps qu'il est difficile voire impossible d'apprendre réellement seul face à un écran d'ordinateur, sans la médiation du professeur : « *Internet ne peut pas suffire pour apprendre sauf pour ce que l'on connaît déjà* ». L'idée revient souvent cependant de la possibilité de voir venir le savoir vers soi grâce à la technologie internet : « *Internet en général ? Alors, là ... je me suis jamais posé cette question... je dirais quand même la connaissance* » ; « *Internet : un excellent moyen de communication, un bon moyen d'enrichissement personnel, de découverte parce que c'est facile de se laisser aller, plus facile que sur un livre où on va être centré sur un sujet* » ; « *Un outil pour apprendre* ».

Beaucoup plus rarement il est fait mention de la nécessité d'un apprentissage quant à l'utilisation de l'internet en elle-même : « *On peut apprendre si on va sur les bons trucs* » ; « *Pour apprendre, faut commencer sur le papier avant de se lancer sur internet et avec une formation en plus* ».

• La disparition annoncée du support papier

« *Il n'y a pas tellement de différences entre les livres et internet sauf que sur internet y a plus de choses* » : cette thématique des potentialités informationnelles et documentaires de l'internet se place toujours eu égard aux autres supports disponibles jusqu'à maintenant. Récurrente lors des entretiens menés, la question se pose des enjeux d'une disparition éventuelle du papier. Face à cette possibilité, les

jeunes que nous avons rencontrés émettent des avis le plus souvent très tranchés et en même temps très hétérogènes. Le graphique 11 répertorie les réponses à la question fermée « *A votre avis, internet suffit-il pour s'informer ?* ». Il nous donne à voir qu'une faible majorité estime que l'internet seul ne suffit pas pour s'informer (32 contre 26 individus). Pour certains, l'absence des supports traditionnels rendrait l'activité de lecture beaucoup trop ardue et désagréable : « *Internet c'est beaucoup moins vivant* » ; « *C'est pas très naturel de se poser devant un écran* » ; « *Le journal est plus convivial* ».



Graphique 11 : Internet comme moyen d'information

Mais au-delà d'un certain « confort » de lecture, pour beaucoup, les contenus se valent : « *Tant que c'est du texte ça ne change pas* » ; « *Il y a le charme du papier mais c'est des mots, de l'écriture pareil* » ; « *Il y a des gens qui passent vite fait sur l'écran et qui considèrent sans doute que sur le papier c'est plus sérieux, pour moi tout mérite d'être pris au sérieux* » ; « *C'est équivalent mais c'est plus intéressant de lire sur du papier : internet c'est abrutissant* ».

Les évolutions contemporaines, l'exemple est cité des contenus journalistiques en ligne et du développement majeur des versions *Web* des grands titres de presse écrite, mèneront, selon le point de vue d'un lycéen, à la fusion des contenus, érigeant l'internet au rang de point d'accès quasi unique à l'information : « *Si ça ne suffit pas maintenant, ça va bientôt arriver, parce que tout se retrouve sur internet. (...) Les autres médias sont pas obsolètes mais internet propose tout ce qu'ils peuvent proposer, dans le contenu... Après dans la forme, c'est vrai que pour l'instant les formes sont particulières et méritent d'être conservées* ». Ce point de vue très net quant à la fusion numérique des contenus à venir est repris ici : « *La disparition du papier ça va arriver : c'est la même chose, de l'écriture pareil, l'histoire ça sera la même sauf qu'elle sera numérisée* ». « *Je pense que si les gens supprimeraient tout ce qui est encyclopédie, ils recopieraient* » ; « *Tout le contenu des livres si ils n'étaient plus imprimés serait transféré sur internet* » : cette idée est récurrente du transfert des contenus, à l'image de vases communicants, d'une technologie à l'autre au fil des évolutions historiques. « *Sinon il y aurait un manque quelque part* » ; « *C'est complètement complémentaire* » : cependant, la plupart des jeunes interrogés n'imagine pas que la

disparition des supports papier puisse un jour être totale et regretterait cette rupture si elle venait à se produire. Quelques uns évoquent même la valeur culturelle du patrimoine écrit et n'espèrent pas le voir disparaître : « *Je pense que, les gens, ils ont mis du temps à écrire un livre ou à rédiger des journaux et c'est important aussi de faire fonctionner les métiers du journalisme, les écrivains et tout...* » ; « *Je trouve que l'écriture c'est vraiment très important parce qu'on on l'a depuis des siècles alors pourquoi l'abandonner ?* » ; « *Ça me rassure que ce soit là (le papier). C'est quand même ma culture* » ; « *Ça serait un peu embêtant que les livres disparaissent, ils sont une valeur sûre, une base* ». Le contenu, matière d'une expression tout à fait spécifique et d'une relation intime, émotionnelle, presque physique, avec le lecteur, que les jeunes que nous avons rencontrés n'imaginent pas s'éclipser au profit de l'internet concerne les écrits de fiction, les romans en particulier : « *Internet ne remplace pas les romans car tous ne sont pas disponibles sur internet* » ; « *Tout ce qui est journal, il n'y a pas de différence, mais il y a une différence avec la fiction, les oeuvres classiques...* » ; « *Ce n'est pas pareil que la lecture d'un roman, tu le ressens pas pareil* » ; « *A part les mangas dans lesquels je me plonge, Internet pourrait suffire* ».

• L'internet aux côtés des autres supports d'information

Remarquablement, ils établissent la plupart du temps une différenciation assez marquée entre les « supports d'avant » et l'internet.

Il est parfois fait mention d'un degré de complexité dans l'accès à l'information autorisé par les divers supports : « *Chercher dans les livres s'est plus difficile : faut passer par le sommaire et trouver le thème précis qu'on veut* » ; « *Les livres c'est trop long pour trouver le passage exact : je vais pas lire trois cent livres d'un coup, tandis que là ils donnent bien le passage en fonction du thème et tout* » ; « *(les livres) Je ne les utilise pas beaucoup mais, oui quand même, puisque la qualité du texte on est sûr de la trouver sur les livres et, des fois, trouver des informations plus écrites. Le travail est un peu déjà fait en fait : c'est plus à nous de sélectionner les informations, c'est déjà fait complètement* ».

D'autres supports d'information sont évoqués cependant : rechercher de l'information, s'informer, « *Ça fait penser à internet surtout et aux encyclopédies* ». L'internet est toujours impliqué dans une relation de comparaison avec ces autres médias sollicités. La différence entre les supports traditionnels et l'internet s'énonce fréquemment, au travers de leurs propos, en termes de précision : « *Dans un livre c'est beaucoup mieux expliqué, plus précis et plus complet : sur internet ils résument pour éviter que ça fasse des pages et des pages* » ; « *C'est rarement détaillé sur internet, c'est vite fait, pour aller à l'essentiel. Un livre ça va plus dans les détails, ça décrit plus...* » ; « *Pour des trucs précis je vais plutôt sur des encyclopédies que sur internet : dans les encyclopédies il y a quand même parfois quelques petites choses en plus* » ; « *Internet est un moyen de recherche complémentaire au papier, on trouve plus de trucs sur le papier* », « *Internet c'est la base de l'information... Dans le sens point de départ et non pas dans le sens essentiel* ».

« *La presse* », télévisée principalement, mais aussi parfois radiophonique et écrite (en fonction des habitudes familiales le plus souvent) est le media le plus souvent cité, **après les usuels ou les manuels scolaires**, susceptible de jouer un rôle d'information, possible ou réel, aux côtés de cet internet omniprésent dans leurs propos. L'internet se pose ici le plus souvent comme un complément d'information, cette fois plus précis, plus détaillé : « *Sur le journal ils ont pas toujours le temps de développer tout* ». Les portails proposés par les fournisseurs d'accès et de services internet (AOL.fr, Orange.fr, MSN.com, ...) comportent en page d'accueil une rubrique actualités très souvent citée par les jeunes comme un de leurs moyens d'information en la matière. Nombreux sont les jeunes qui déclarent les consulter, non pas systématiquement mais au hasard des titres et des contenus, plus ou moins accrocheurs : « *Sur MSN il y a systématiquement une page qui s'ouvre avec un échantillon d'informations donc je regarde...* ». « *S'informer sur tout ce qui est par exemple dans le monde en fait* » implique, dans les propos de ce lycéen, de se repérer parmi les différentes sources d'information disponibles, en fonction de leurs spécificités respectives : « *Il y a les JT le soir mais dans la journée [Internet] c'est beaucoup plus rapide que d'attendre 20 heures. (...) La presse : de temps en temps... Internet, c'est vraiment la presse qui serait en complément* » ; « *J'utilise plus internet... En fait ça dépend des sujets, de ce qu'on entend le matin... Les sujets qui touchent... Ça dépend : quand c'est politique je vais sur le site de LCI mais pour les autres recherches je vais sur Google, je mets mon sujet et je mets la date* ».

Ainsi, pour certains jeunes, mais ce n'est pas la majorité, l'activité de recherche d'information, s'informer, c'est avant tout se tenir au courant de l'actualité : « *Je ne sais pas... Pour moi ça se rapporterait à l'actualité* » ; « *On s'informe de ce qui se passe* » ; « *S'informer des nouvelles dans le monde, sur internet par exemple* » ; « *Je pense aux actualités* » ; « *Au niveau actualité : ne pas être déconnecté* » ; « *Tout ce qui est en rapport avec l'actualité, la politique... Je n'ai pas envie qu'un jour je tombe sur un fait et que j'y comprenne rien donc je préfère m'informer petit à petit... Par exemple en ce moment je suis les élections aux États Unis... Ça dépend de quelle actualité, je ne fais pas de recherche sur les guerres...* » ; « *L'actualité : quand j'ai pas le temps de regarder TF1 je regarde après vite fait sur internet* » ; « *Écouter la radio, lire des livres, lire des journaux qui en parlent, aller sur internet* »... La presse, écrite, télévisée ou radiodiffusée, sans doute car très liée à l'information d'actualité et au renouvellement permanent, est ainsi l'un des supports le plus couramment comparé à la concurrence de l'internet : « *Internet : c'est vraiment la presse qui serait en complément. Côté régional ce n'est pas vraiment...* » ; « *Par rapport à Centre Presse³⁵, la Nouvelle République³⁶, tout ce qui est local, petits patelins..., ça manque sur internet* » ; « *Il y a beaucoup d'internet mais*

³⁵ Centre Presse : quotidien régional dont la fiche descriptive est disponible à l'adresse suivante : http://www.pqr.org/quotidiens/pagelistetitre.2005-06-16.6476503659/CENTRE_PRESSE_VIENNE?l=Centre%20Presse%20Vienne

³⁶ La Nouvelle République du Centre Ouest : quotidien régional dont la fiche descriptive est disponible à l'adresse suivante :

je sais que je garderais bien ce que j'entends à la radio et ce que je vois à la télé même ce que je peux lire... Internet ça peut pas tout remplacer » ; « La presse écrite honnêtement je lis pas trop mais je préférerais que ça reste. Elle a un avantage c'est d'être locale. Les gens qui écrivent si ils font partie de la région, ils vont forcément bien connaître leur sujet » ; « Je trouve que ça complète l'information, par exemple pour le journal télévisé : je regarde les journaux de 13 heures et 20 heures et quand j'ai pas compris je vais voir les résumés sur internet » ; « On peut s'informer avec d'autres trucs. Par exemple les journalistes, ils savent très bien où chercher l'information et donner l'information, en dehors d'internet ». Nous pouvons noter au travers de ces propos une spécificité notable accordée à l'information journalistique, étroitement associée au fait réel, à l'imédiateté et à l'épaisseur de la réalité, représentation d'une information supposée « objective ».

• Spécificités de l'internet

Beaucoup parmi ces jeunes pointent, au-delà du confort qui est celui du support papier déjà mentionné, des difficultés de lecture et de compréhension, inhérentes au support en ligne et au traitement de l'information qu'il implique : « Sur des sujets pointus, sur des sites on comprend pas tout » ; « Surtout sur des sujets scientifiques, on a vite plein d'informations et on sait pas trop comment les trier » ; « Au bout d'un moment, je ne comprends plus ce qui est écrit » ; « Il y a beaucoup de sites qui sont vagues » ; « Je sais que je préfère lire un document papier. Je trouve déjà que c'est plus facile à lire (...) c'est plus évident de faire ressortir les informations importantes que sur internet ».

Au-delà même de ces difficultés de lecture et d'appropriation des contenus diffusés, est pointée par certains leur validité fluctuante : « Faut toujours se méfier » ; « Internet c'est pas sûr à 100% » ; « J'aime bien avoir plusieurs panoplies de documents : internet, livres, journaux... en fait j'ai l'impression que sur les livres et les journaux c'est plus vrai, c'est plus formel que sur internet et tout. Des fois j'ai l'impression que sur internet ça va être des choses qui vont être écrites par des amateurs alors que les livres, un livre d'histoire c'est vraiment écrit par un historien et dans le journal c'est écrit par des vrais journalistes. C'est une idée qui m'est venue toute seule, je ne sais pas vraiment pourquoi » ; « Je ne me satisfais pas que d'internet. Ça revient souvent à l'idée de l'argent : par exemple un livre ça coûte de l'argent pour être publié. Sur internet c'est toujours la peur, on ne sait pas qui l'a fait » ; « Ça permet d'apprendre beaucoup de choses mais il y a beaucoup de choses qu'on peut apprendre qui sont fausses » ; « J'aurais plutôt l'habitude de faire confiance à ce qu'il y a d'écrit dans un journal que sur internet mais vu que je suis plus souvent sur internet qu'en train de lire un journal, je lis quand même sur internet » ; « Sur internet il faut toujours trier alors que dans le journal on a les infos qu'on a, elles sont là et on est d'accord ou pas avec mais si elles sont comme ça c'est qu'elles ont été vérifiées re vérifiées... » ; « Internet c'est plus confortable mais bon c'est pas forcément aussi rigoureux ». La question de la véracité des informations

dépend de la nature de ces informations. Par exemple l'idée revient souvent que ce questionnement ne s'applique pas à tout ce qui semble « connu », « commun » : « *Au niveau culture générale, personnes célèbres, il n'y a pas de problème* ». Là encore, une relation de complémentarité s'instaure entre les différents supports, le papier demeurant la référence ultime en cas de doute : « *Si il n'y a plus qu'un seul moyen de s'informer on peut nous manipuler* » ; « *Plus de moyen de vérifier* ».

Beaucoup de déclarations renvoient ici à une imagerie de l'internet liée à l'idée de « fourre-tout », de « bric à brac » dans lequel il faut fouiner pour dénicher la trouvaille, l'affaire à faire : « *Internet c'est une grande boîte où on peut mettre plein de choses dedans : des informations diverses, des jeux, une vie virtuelle pour les gens qui en veulent. C'est très très vaste : tout ce qui peut être transcrit par un écran, textes, couleurs, photos... Ceux qui ne se questionnent pas encore sur ça ils se font piéger par internet* » ; « *Pour moi internet et le papier c'est pas pareil : parce que dans les livres on est vraiment sûr, on sait qui l'a fait, on peut avoir tout l'historique d'un livre. Internet : c'est un grand vide grenier* ». Mais, et nous avons signalé en introduction l'hétérogénéité des témoignages, tout ce qui est vu comme inconvénients propres à l'internet peut également se révéler avantageux, y compris pour les mêmes raisons : « *Tu trouves dans les livres, c'est plus facile, il y a les index et tout ... Mais il y a plus de trucs sur internet* ». Il y va de la vitesse de réponse des moteurs de recherche, de la popularité des sites visités comme de l'interactivité permise par le support en ligne : « *On a pas à chercher quelle page c'est on perd moins de temps* » ; « *J'utilise aussi les livres mais le plus souvent je vais directement sur internet : c'est la facilité, pour moi c'est plus facile ...* » ; « *On a accès à plusieurs réponses à une question. Il y en a aussi dans les livres, souvent plus précises d'ailleurs, mais sur internet on tape un mot, on appuie sur un bouton et c'est plus rapide* » ; « *De toute façon avec Google ou les autres on va tomber sur ce que les gens recherchent le plus souvent, donc on va trouver un site et des liens vers d'autres sites... Je fais confiance à ces sites beaucoup visités* » ; « *Sur internet on peut prolonger sa lecture ce qui n'est pas possible avec le magazine* » ; « *Je lis ce que je veux savoir, pas ce que je ne veux pas* » ; « *Le livre on est obligé de tout lire* ». La facilité technologique apparente l'emporte...

Enfin, pour certains, l'internet se pose comme « *un moyen alternatif aux moyens traditionnels* » qui offre « *d'autres infos qu'on ne trouve pas sur les autres medias* ». Des informations différentes et spécifiques à l'internet, et surtout un flux d'informations souvent considéré comme accessible gratuitement, continu et disponible à tout moment. L'internet permet ainsi, selon ces jeunes, l'accès à un « *panel beaucoup plus important de recherche* » ; « *Internet ne suffit pas vraiment pour s'informer mais c'est l'outil le plus utile ou l'un des plus utiles. Le plus libre parce que moins de filtres.... Par contre faut trier* ».

Pour finir, l'internet est vécu par beaucoup de ces jeunes comme un espace de nouveauté et de liberté : « *Des informations libres, gratuites, des informations totalement libres, pour le plus grand nombre, même si faut quand même avoir un ordi et une connexion* » ; « *L'accès à l'information dans tous les sens du terme* » ;

« Internet c'est l'accès, le portail, vers un monde nouveau, vers tout quoi ... » ; « Sur internet : il y a tout qui part et on peut se faire son opinion. Les journaux aussi mais ils sont censurés ou orientés » ; « Internet c'est la liberté, comme le permis de conduire, de faire ce que l'on veut, naviguer » ; « Internet : une espèce de liberté... On peut aller où on veut, regarder tout ce que l'on veut. On peut jouer, s'informer... » ; « Une liberté d'information ».

De rares témoignages, provenant de lycéens, le plus souvent ayant une pratique artistique et musicale en particulier, signalent leur utilisation des plates formes de partage de contenus, type Myspace. Pour ces personnes, l'internet est alors vécu comme l'inédite *« possibilité de passer sa propre information », d'« être ouvert sur le monde »*. A côté de ces services dédiés, quelques personnes, en majorité des garçons, signalent leur expérience en matière de création de pages personnelles ou de sites Web.

• L'internet au quotidien

Les jeunes que nous avons rencontrés définissent souvent l'internet comme moyen d'information au regard de leurs propres habitudes qui font la part belle à cet « outil- réflexe », « couteau suisse » de l'information : *« On peut toujours considérer la télé et aussi radios, journaux mais une fois qu'on a internet, il y a beaucoup de choses qu'on va voir sur internet » ; « Un réflexe beaucoup plus important, par exemple une définition, je vais chercher sur internet alors même que j'ai un dico sous la main » ; « Dès que je recherche même une définition d'un mot, pour des recettes, pour tout... » ; « C'est bien aussi les dictionnaires les encyclopédies... malheureusement je ne les utilise pas... il y a peut être plus d'informations sur le mot qu'on recherche... Je le sais mais j'ai pas le réflexe parce que je sais que l'ordinateur ça va plus vite » ; « Ça suffit presque mais je pense pas qu'on puisse se limiter ... parfois je m'en contente » ; « Disons que ça fait vraiment parti de mon quotidien et des outils dont j'ai vraiment besoin ».*

« Est-ce qu'internet suffit pour s'informer ? » : les qualités informationnelles accordées à cet outil par les jeunes que nous avons rencontrés le situent au premier rang de leurs moyens d'information et des moyens de s'informer en général : « Ça fait presque tout... Après y a la parole avec les gens... » ; « Il y a la télé avec les informations le soir mais sinon c'est un éventail assez large de tout quoi, c'est quand même assez complet » ; « Non, enfin oui mais il faut bien chercher ». Même s'ils disent parfois que l'internet ne peut légitimement suffire à s'informer, le décalage est marqué entre ce type de discours et leurs pratiques quotidiennes déclarées ainsi que les besoins informationnels qu'ils estiment être les leurs, c'est-à-dire, suffisamment modestes pour se trouver largement comblés par l'interrogation d'un moteur de recherche sur l'internet : *« Internet me suffit parce que finalement je n'ai pas besoin de beaucoup m'informer ; « Internet ne suffit pas toujours pour s'informer. Je sais que je l'utilise en général mais je ne fais pas non plus des recherches énormes ».*

Même s'il ne suffit pas totalement et si le poids et l'importance des autres supports sont reconnus, une lycéenne tient tout de même à préciser que, dans le monde d'aujourd'hui, « *quelqu'un serait plus lésé s'il n'avait que des livres plutôt que s'il n'avait qu'internet* ». Ce propos n'est pas isolé : « *Quelqu'un qui n'aurait que internet ce ne serait pas un souci pour lui, à l'inverse de quelqu'un qui n'aurait que des livres par exemple* ». L'internet est perçu comme un espace documentaire absolument vaste et complet. La plupart de ces jeunes n'imaginent pas que ce qu'ils ont cherché, cherchent ou chercheront, puisse ne pas exister quelque part sur la Toile. S'ils ne trouvent pas, c'est le plus souvent à cause d'une question mal formulée : « *C'est que ce n'est pas ce que je veux* » ; « *C'est impossible de ne pas trouver* ».

• L'internet comme espace de lecture

Par ailleurs, nous avons choisi d'interroger les jeunes rencontrés quant à l'internet conçu non seulement comme espace documentaire ou d'information mais également comme espace de lecture. Ce choix se justifie de par la réaffirmation ainsi que par la redéfinition de l'acte même de lire qu'implique la coloration numérique du paysage informationnel contemporain (Ghitalla et al. 2003³⁷ ; Boullier Ghitalla 2004³⁸ ; Belisle 2011³⁹). De plus, il s'agit là d'une des raisons avancées par les jeunes que nous avons interrogés pour distinguer l'internet des autres supports d'information. A partir du moment où ils définissent l'internet de par la relation qu'ils entretiennent avec cet outil, compris entre autres comme moyen d'information, émerge la relation d'un lecteur à un support. Nous employons ici le terme de « lecture » au sens large et quasiment anthropologique, au sens de rapport au monde, que peut recouvrir ce mot. Les témoignages recueillis font état de cette lecture comme relation qui dépasse le sens strict de déchiffrement ou de parcours d'une entité reconnue comme documentaire.

Nous l'avons signalé à plusieurs reprises, ces jeunes regrettent tous l'inconfort de la lecture sur écran, inconfort à la fois ergonomique et intellectuel. L'équipe de Claire Belisle note dans sa propre étude des réactions similaires : « *La lecture sur écran est éprouvée comme une expérience « douloureuse », « fatigante », qui « abîme les yeux ». Certains emploient des termes comme « horrible », « abominable », « insupportable », « une corvée » pour caractériser la lecture-écran. Un étudiant va jusqu'à considérer celle-ci comme « contre-nature »* » (Bélisle et al 2006⁴⁰). Plus profondément, nombreux sont

³⁷ GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique ; GKOUSKOU-GIANNAKOU, Pergia ; LE DOUARIN, Laurence ; NEAU, Aurélie. *L'Outre-lecture : manipuler, (s')approprier, interpréter le Web*. Paris : Bibliothèque publique d'information, 2003 (Etudes et recherche)

³⁸ GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique. Le web ou l'utopie d'un espace documentaire. *Information Interaction Intelligence*, volume 4, n°1, 2004

³⁹ BELISLE, Claire (dir). *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011 (Papiers)

⁴⁰ BELISLE, Claire ; ROSADO, Eliana ; SAEMMER, Alexandre ; LECOINTE, Nicolas ; LIMAM, Latifa.

ceux qui ne définissent pas comme « lecture » à proprement parler, leur relation au *Web* et cela par opposition avec la « lecture » telle qu'ils la définissent sur support papier, à savoir intégrale et linéaire : « *Par rapport au livre, internet c'est un autre monde* » ; « *Je ne considère vraiment pas ça comme lire* » ; « *Je fais la différence entre lire quelque chose de réel et lire quelque chose de fictif à l'écran* » ; « *Déjà l'écran met une distance à la lecture* » ; « *C'est pas du tout la même sensation et c'est pas la même lecture j'ai l'impression* » ; « *Le fait d'avoir juste à cliquer, on a pas l'impression de lire la même chose* » ; « *C'est vraiment de l'ordre du sentiment mais avec internet j'ai un rapport à l'information qui est beaucoup plus consommateur : je vais vraiment voir ce qui m'intéresse, je vais aller vite, et je vais pouvoir cerner vite l'essentiel* » ; « *Pour moi lire c'est plutôt lire un livre. Sur internet c'est plutôt lire des informations, c'est différent...* » ; « *Je lis plus rapidement. Un livre, on se plonge plus dedans* ». Ils expriment ainsi l'activité de traitement de l'information qu'implique le support numérique et la disposition hypertextuelle propre au support en ligne : « *Je vais lire mais je vais plutôt sélectionner quelque chose et après le retranscrire* » ; « *Quand on cherche on lis pas vraiment, vite fait ... en diagonale... après on lit* » ; « *On ne lit pas les mêmes choses* » ; « *Je préfère peut être avoir un support papier pour lire dans le détail* » ; « *L'avantage d'internet c'est lire plus vite pour sélectionner les informations, pas forcément tout lire, juste sélectionner* ». Cette lecture, active et sélective, est constitutive de l'activité de recherche d'information. Elle est à rapprocher de la manipulation de copier-coller fréquemment constatée chez les jeunes (Boubée 2008⁴¹). Nous retrouvons ici ce « choc » des temporalités évoqué plus avant, lecture et écriture ne faisant plus qu'un dans l'activité de tri, de sélection des informations : « *Quand je lis sur un site pour rechercher des informations je lis pareil qu'un journal, j'essaie de repérer... si j'en ai besoin pour mes cours je vais recopier sur une page que deux ou trois citations qui m'intéressent. Pour cela je vais lire tout l'article* » ; « *Un copier/coller que j'imprime... Ensuite ça me fait un cours, par exemple des fiches sur des auteurs* » ; « *On a juste à copier les données essentielles* » ; « *Dans le journal je vais presque tout lire l'article tandis que là je vais regarder ce qui m'intéresse en fait* » ; « *Sur internet on lit les gros titres, si ça nous plaît, on lit. Un document papier on lit tout* ». Nous le voyons très nettement au travers des propos qui ont été tenus, les jeunes que nous avons interrogés n'associent pas « lecture » et « internet ». La lecture reste pour eux une activité globale et linéaire, y compris, voire surtout, pour les lecteurs assidus de fictions en particulier. Lire c'est lire « *des gros blocs de textes* », lire « *tout l'article* », lire « *des livres* ». Cette définition qu'ils donnent de la lecture nous semble correspondre à celle entretenue et telle qu'enseignée à l'école, lecture littéraire, esthétique et largement empreinte d'une relation

Encyclopédies en ligne : quels enjeux pour le lecteur ? In CHARTRON, Ghislaine ; BROUDOUX, Evelyne. *Document numérique et société* : Actes de la conférence organisée dans le cadre de la Semaine du document numérique à Fribourg (Suisse) les 20 et 21 septembre 2006. Paris : ADBS éditions, 2006 (Sciences et techniques de l'information)

⁴¹ BOUBÉE, Nicole. « Le rôle des copiés collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire ». Colloque *Education à la culture informationnelle*, Lille : octobre 2008 <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/41/61/PDF/NBoubée-Erte-CopieColle.pdf>

affective au texte et à l'objet livre⁴². Cependant, au travers de cette distinction très franche qu'ils établissent entre le rapport à l'écrit *via* l'imprimé traditionnel, livre ou périodique, et *via* le support numérique en ligne, nous pouvons percevoir ce renouvellement de l'activité de lecture qui s'opère : « *Alors que le contenu est tout à fait le même, par exemple Le Monde et Lemonde.fr, on a l'impression que ce n'est pas du tout la même activité* ». Dans ce cadre, nous retrouvons le rôle notable joué par les éléments iconographiques des pages *Web* qu'ils consultent. Les « images » par exemple constituant autant de « balises », de repères au sens du « *paradigme indiciaire* » développé par Boullier et Ghitalla (Boullier Ghitalla 2004⁴³ ; Boubée 2007⁴⁴).

Pour conclure, à la lecture et à l'analyse des témoignages recueillis, nous pouvons voir que l'internet, aux côtés de la télévision, de l'environnement humain, du bouche à oreille, de l'école et des supports didactisés, constitue l'un voire le moyen d'information privilégié de ces adolescents. Cependant, nous souhaitons souligner qu'au-delà de ce constat global, il ne faut pas perdre de vue que l'expression « moyen d'information » revêt une signification bien particulière selon les individus. Les jeunes que nous avons rencontrés soulignent les spécificités nouvelles de l'internet et en particulier le rôle crucial qu'y joue l'utilisateur⁴⁵. Radio et télé apportent de l'information sans qu'on la cherche, sans que l'on ait besoin de savoir ce que l'on cherche, sans que l'on ait besoin de mettre en oeuvre une démarche de recherche quelle qu'elle soit. Ainsi lorsqu'ils définissent l'internet comme un moyen d'information c'est toujours par rapport à une recherche et c'est toujours en rapport avec ce qui permet cette recherche, à savoir le moteur de recherche, à savoir Google : « *Internet c'est des informations, un moteur de recherche* ». A ce titre, l'internet est dorénavant incontournable : « *Je ne sais pas si il suffit mais il est nécessaire dans le sens où on ne peut pas découvrir des choses autrement, ou difficilement. Dans les livres c'est plus difficile d'obtenir une réponse précise* ». L'internet apparaît alors comme premier recours, du fait de cette immédiateté possible. Mais la personne doit rester maître : « *Internet, c'est un loisir avant tout, un moyen d'information, une ouverture sur le monde,*

⁴² Ministère de l'Éducation nationale. Programmes du collège : Programmes de l'enseignement de français. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

MENSR. Direction générale de l'enseignement scolaire. Le Socle commun des connaissances et des compétences : décret du 11 juillet 2006. Novembre 2006 [Compétence 1. La maîtrise de la langue française] <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

Ministère de l'Éducation nationale. Direction générale de l'enseignement scolaire *Français. Classes de seconde et première. Voies générale et technologique ; Littérature. Classe terminale. Série littéraire*. CNDP, 2008 (Textes de référence - Lycée [LEGT] Programmes et Accompagnements) <http://www.cndp.fr/archivage/valid/90599/90599-16287-20896.pdf>

⁴³ « *En d'autres mots, sur un support numérique, tout signe (image, mots, lettres, symboles, zones colorées) se voit doté par l'utilisateur d'une valeur d'indice d'une possible association avec un autre contenu documentaire.* » GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique. Le web ou l'utopie d'un espace documentaire. *Information Interaction Intelligence*, volume 4, n°1, 2004

⁴⁴ BOUBÉE, Nicole. L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire. *Spirale*, n°40, 2007

⁴⁵ « *Cette diversité et cette hiérarchie des formats socio-techniques montre aussi à quel point le document est issu d'une série de médiations dont l'utilisateur lui-même devient un rouage essentiel.* » BOULLIER, Dominique. Le web ou l'utopie d'un espace documentaire. *Information Interaction Intelligence*, volume 4, n°1, 2004

sur la culture... Quand on y pense ça a changé beaucoup de choses... C'est vrai qu'il faut faire attention, garder de la distance, ne pas passer du temps pour y passer du temps, toujours avoir une finalité... ». Et cet objectif demeure majoritairement scolaire : « *Pour moi internet c'est la recherche, la recherche surtout scolaire* ». Les représentations ici détaillées, et les pratiques qu'elles motivent, sont extrêmement diverses au point d'être parfois contradictoires. Si tous utilisent les mêmes outils, chacun y développe un « projet informationnel » et y construit un « univers informationnel » bien personnel et incomparable. Cette confrontation entre l'internet et cet univers informationnel subjectif est lisible au travers de ces propos : « *Mais souvent quand je vais sur internet pour moi c'est déjà en connaissant déjà un peu la réponse. Même pour le lycée, j'en sais déjà un minimum : par les copains, les cours, les livres, ... Internet c'est plus un approfondissement de ce qu'on connaît déjà qu'une découverte. C'est pas une découverte* ». Cette conclusion nous semble faire écho aux constats effectués par Cédric Fluckiger dans sa thèse concernant les voies d'appropriation des ordinateurs par les jeunes qui montre que le développement des usages informatiques, élément clé de la construction identitaire et sociale adolescente, renvoie à une pluralité des univers d'usage et des formes d'appropriation : « *Or, nous l'avons souligné, l'une des caractéristiques de l'usage des ordinateurs est justement la pluralité des contextes et des finalités d'usages (jouer, communiquer, travailler...). Pour chaque pré-adolescent, pris individuellement, le processus d'appropriation est unique, mais le processus de construction sociale des usages informatiques est pluriel* » (Fluckiger 2007).

8.3. Le cas *Wikipédia*

Dans cette perspective, largement sollicitée de manière générale⁴⁶, *Wikipédia* est une ressource très majoritairement présente au sein du paysage documentaire personnel de chacun des jeunes rencontrés, *tous profils d'utilisateurs confondus*. Pour certains de ces jeunes, ce site constitue LA ressource essentielle aux côtés, voire amalgamée à *Google*. En effet, ces deux « indispensables » de la recherche d'information sont clairement associés l'un à l'autre dans les représentations, à tel point que *Wikipédia* figure parfois dans la liste des moteurs de recherche connus et cités par les adolescents avec lesquels nous nous sommes entretenus : « *C'est un moteur de recherche* ».

Wikipédia se définit elle-même comme une « *encyclopédie collective établie sur Internet, universelle, multilingue et fonctionnant sur le principe du wiki. Wikipédia a pour objectif d'offrir un contenu libre, neutre et*

⁴⁶ Head Alison J. & Eisenberg Michael B. (2010). « How today's college students use Wikipedia for course-related research ». *First Monday*, vol.15, n°3
<http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2830/2476>
http://www.lemonde.fr/technologies/article/2010/03/17/comment-les-etudiants-utilisent-ils-wikipedia_1320623_651865.html

vérifiable que chacun peut éditer et améliorer»⁴⁷. Précisons que notre propos n'est bien entendu pas d'analyser les reproches régulièrement adressés à *Wikipédia*, sur la base de ce programme, ni même d'aborder le débat soulevé par cet objet éditorial non identifié (Endrizzi 2006⁴⁸ ; Endrizzi 2008⁴⁹). Il nous paraît par contre incontournable de nous pencher un moment sur cette ressource très largement présente dans les pratiques informationnelles des jeunes que nous avons rencontrés. De par la remise en cause des prescripteurs traditionnels de la connaissance et de leur légitimité exclusive (Bruillard 2007⁵⁰) que provoque l'existence même de *Wikipédia* et que confirment ses visées encyclopédiques, cet outil imprègne profondément le rapport à la connaissance de ces jeunes. C'est en cela que nous souhaitons nous pencher un moment sur les propos qui ont été tenus sur cet outil, sur les pratiques et représentations qu'ils révèlent. Nous sommes là typiquement face à un outil consensuel, dont l'usage massif ne saurait seul désigner les pratiques d'information des individus et ni caractériser leur rapport au savoir. Nous proposons donc de d'énoncer ici quelles représentations se développent de cette ressource particulière et quels usages informationnels y sont perceptibles.

• Pourquoi *Wikipédia* ?

Wikipédia est très systématiquement consultée et l'une des premières raisons de ce succès tient à

⁴⁷ Wikipédia. À propos de Wikipédia. Page http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:%C3%80_propos consultée le 1^{er} septembre 2010

⁴⁸ Principales critiques. In ENDRIZZI, Laure. *L'édition de référence libre et collaborative : le cas de Wikipédia*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique. Veille scientifique et technologique, mars 2006. http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Wikipedia/Dossier_Wikipedia.pdf

⁴⁹ ENDRIZZI, Laure. Wikipédia : un nouveau modèle éditorial ? In SCHOPFEL, Joachim (dir.). *La publication scientifique : Analyses et perspectives*. Paris : Hermès, 2008 (Traité des Sciences et Techniques de l'Information) <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/47/36/83/PDF/Chap-Wikipedia2008-endrizzi.pdf>

⁵⁰ « *Wikipédia* recense dans l'un des articles qu'elle se consacre à elle-même, les grandes critiques développées à son encontre. Dans une revue assez succincte mais précise, plusieurs chercheurs affiliés à l'ACM (Denning et al., 2005) mettent en exergue six risques majeurs : Exactitude (accuracy) : on ne sait quelle information est exacte et celle qui ne l'est pas (possibilité de désinformation). Motifs : vous ne connaissez pas les buts des contributeurs, qui peuvent être altruistes autant que politiques, commerciaux ; ils peuvent aussi être des blagueurs ou des vandales. Expertise incertaine : des contributeurs outrepassent leur champ d'expertise pouvant relayer des rumeurs ou des informations incorrectes, sans que l'on puisse connaître leur expertise ou que l'on puisse contrôler les sources. Volatilité : des corrections peuvent être supprimées, rendant les articles instables, sans que l'on sache bien quelle version citer. Couverture : l'encyclopédie actuelle reflète les intérêts des contributeurs (notamment dans tout ce qui est lié à l'informatique) sans faire partie d'un plan concerté de couvrir le savoir humain. Sources : beaucoup d'articles ne citent aucune source indépendante et peu en citent qui ne sont pas liées à Internet. [...] En tant que produit, il y a une unité de forme, pas de contenu [...] ses contours mal définis la rendent difficile à appréhender globalement [...]. Pour le moment, il est quasiment impossible de prévoir à l'avance la qualité de l'article que l'on va trouver en réponse à une requête. La vigilance est de mise. Peut-être suffit-il de ne pas penser Wikipédia comme une encyclopédie, mais comme un projet de type encyclopédique dont le devenir est encore indéterminé, un produit hybride qu'il faut apprivoiser pour en intégrer des usages intéressants. Cessant de le mesurer à d'autres qui n'ont pas les mêmes principes, on peut s'intéresser à ce qu'il rend possible. [...] Tout d'abord, qu'un processus de validation soit engagé ou non, Wikipédia ne peut avoir une présence reconnue dans l'enseignement en France, ses principes mêmes (neutralité) n'étant pas compatibles avec les valeurs de l'école laïque et républicaine française, valeurs qui conduisent à privilégier certains points de vue et à en interdire d'autres ».

BRUILLARD, Eric. L'éducation face à Wikipédia : la rejeter ou la domestiquer ? *Médialog*, n° 61, 2007

Cités :

DENNING, Peter ; HORNING, Jim ; PARNAS, David ; WEINSTEIN, Lauren. Wikipedia Risks. *Communications of the ACM (Association for Computing Machinery)*, vol.48, n°12, December 2005

sa bonne place dans les résultats de recherche de *Google* pour la majorité des interrogations courantes (Véronis 2010⁵¹). Au-delà, les propos de ce lycéen rendent compte de cette très étroite relation qui unit, dans les représentations de la plupart des jeunes, *Google* et *Wikipédia* comme deux « outils » de recherche d'information complémentaires et liés : « *Au pire si je ne trouve pas [avec Google], je vais sur Wikipédia* ». Ainsi, également, cet autre lycéen qui devance de par sa démarche d'interrogation du moteur, le fonctionnement de cet outil et le résultat qu'il en attend : « *Je vais sur Google et je tape Wikipédia... Après je cherche ce que je veux et puis si je ne trouve pas, je tape le mot ou la phrase dans la barre de recherche* ». Cette constante connexion entre *Google* et *Wikipédia* jalonne la plupart des études concernant les pratiques informationnelles des jeunes ou des étudiants. Nous la retrouvons dans les conclusions d'une étude menée de l'hiver 2008 au printemps 2009 par des chercheurs de l'université de Washington dans le cadre du Project Information Literacy (PIL⁵²) et portant sur l'utilisation de *Wikipédia* (2300 questionnaires et 86 entretiens menés dans sept universités américaines) (Head Eisenberg 2010⁵³).

« *Si ni Wikipédia, ni les moteurs ne répondent on est coincés* » : ainsi, pour certains des jeunes que nous avons interviewés, « chercher sur internet » c'est « chercher sur *Wikipédia* ». La consultation systématique de *Wikipédia* illustre ce pragmatisme souvent affirmé comme caractéristique des pratiques internautes juvéniles (Bevort Bréda 2006⁵⁴). *Wikipédia* constitue pour eux une ressource parmi d'autres, qu'ils l'identifient clairement en tant qu'« *encyclopédie libre et collaborative* » ou non. Pour bien d'autres, elle constitue une ressource documentaire *identifiée, connue*, unique en son genre, aux côtés d'autres services régulièrement consultés tels que *Skyblog* ou *Youtube*. En tant que telle, elle ne figure jamais dans les répertoires de favoris. Face aux listes de résultats proposées suite à une requête, leur choix se porte en premier lieu sur les premiers résultats et parmi ceux-ci sur les ressources identifiables, reconnaissables. *Wikipédia* fonctionne ici comme une véritable balise informationnelle et l'on peut dire comme une « marque » : « *Déjà je vois si c'est des sites que je*

⁵¹ « La dernière étude montre un niveau encore jamais atteint de présence dans l'encyclopédie. (...) Les raisons de la présence plus ou moins élevée de Wikipedia dans les résultats sont inconnues, et l'on ne peut que spéculer. Je doute bien évidemment que ces fluctuations soient simplement dues au "PageRank", c'est-à-dire au plus ou moins grand nombre de liens que font les internautes vers l'encyclopédie. On sait depuis longtemps que de multiples autres facteurs entrent en ligne de compte dans le classement des résultats, et il est pour moi à peu près certain que les sites les plus retournés par le moteur font l'objet d'un examen très particulier de la part des équipes de Google et très probablement de réglages ad hoc »

VERONIS, Jean. Google: De plus en plus de Wikipedia, mais les internautes semblent se lasser. *Technologies du langage : actualités, commentaires, réflexions*. Billet du Jeudi 9 décembre 2010 <http://blog.veronis.fr/2010/12/google-de-plus-en-plus-de-wikipedia.html>

⁵² <http://projectinfolit.org/>

⁵³ HEAD, Alison J., EISENBERG, Michael B. How today's college students use Wikipedia for course-related research. *First Monday*, Mars 2010, vol.15, n°3 <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2830/2476>

⁵⁴ BEVORT, Evelyne ; BRÉDA, Isabelle. *Mediappro : Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*. Paris : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI), 2006

http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7449/download_fichier_fr_mediappro_light.pdf

connais et que je sais à peu près ce que je vais y trouver, par exemple Wikipédia » ; « Je regarde si je connais... comme Wikipédia » ; « En dehors de Wikipédia, je ne sais pas trop, je choisis un peu au hasard » ; « Je regarde déjà si il y a Wikipédia et après je vais prendre le premier, le deuxième ... » ; « Je vais sur Wikipédia parce que je connais : quand on connaît c'est toujours mieux ». Cette reconnaissance des sites en général est aussi l'un des arguments les plus souvent avancés par les jeunes rencontrés lorsque l'on aborde avec eux des questions de vérification de l'information ou de méfiance à l'égard des informations recueillies sur l'internet. Le meilleur moyen de ne pas « se faire avoir », selon eux, est encore de connaître d'avance « les » sites : « En général je vais direct sur Wikipédia, les autres sites je ne les connais pas ». Wikipédia est un site qu'ils connaissent et les titres affichés ne « mentent » pas, correspondant toujours au contenu de l'article qui suit.

Certaines qualités à part entière justifient, dans les propos des jeunes que nous avons rencontrés, ce recours quasi systématique à Wikipédia. Elles peuvent être énumérées comme suit.

- Il s'agit en premier lieu, nous l'avons dit, d'une ressource arrivant dès les premiers résultats des moteurs de recherche, et elle s'impose par là même comme une ressource « connue », médiatisée, et parfois même conseillée par les enseignants. Bien souvent, ces adolescents disent l'avoir découverte sinon largement exploitée au cours de recherches d'information menées en contexte scolaire, au collège en particulier. Elle est ainsi rapidement accessible : « Ça me plaît, ça va vite » ; « On tape les mots clés, moi je vais à peu près tout le temps sur Wikipédia » ; « Wikipédia, c'est bien parce que ça donne vraiment ce qu'on cherche au lieu de chercher sur plein de pages ».

- Il s'agit d'une ressource considérée comme vaste et complète, apte à traiter quasiment toutes les demandes qu'ils lui soumettent : « J'aime bien parce qu'il y a beaucoup d'informations » ; « Wikipédia, parce que c'est une encyclopédie qui me paraît plutôt complète » ; « J'y ai toujours trouvé ce qui m'intéressait » ; « C'est un des sites que je trouve les mieux faits, on s'informe mieux » ; « Des fois on peut tout trouver dessus » ; « Wikipédia c'est complet, par exemple pour chaque pays c'est complet ».

- Certains de ces jeunes disent utiliser Wikipédia car elle permet l'accès à un contenu déjà traité, organisé et synthétisé, facilement exploitable. Elle permet de rentabiliser sa recherche : « Souvent c'est le premier dans la liste alors c'est plus facile » ; « Quand c'est pour le lycée, je cherche, disons que je vais à l'essentiel, il faut que ça arrive vite » ; « Disons que quand je cherche quelque chose, je vais directement sur Wikipédia et si je ne trouve pas sur Wikipédia, je ne vais pas trop chercher parce qu'après il faut fouiller sur les sites et tout alors ça m'énerve et je suis pas très patiente et je laisse vite tomber » ; « Il y a beaucoup de choses dessus. Ils résument un peu tout, ils mettent l'historique, le présent... ».

- « Wikipédia, c'est assez précis et il y a beaucoup d'informations dessus, je le trouve intéressant » ; « Souvent il y en a d'autres c'est bien, mais c'est juste que je veux quelque chose de vraiment précis et c'est chiant parce que les autres on tombe sur plein de forums ... On ne trouve pas forcément la réponse à notre question » : Wikipédia est

une ressource dont la précision est appréciée, ici dans le sens aussi où le contenu proposé correspond sans surprise au titre et au résumé affichés en page de résultats. *Wikipédia* permet ainsi de contourner la difficulté parfois extrême que l'internaute peut avoir à lire la liste des résultats proposés par le moteur, à choisir un contenu possiblement pertinent parmi ceux-ci et la perte de temps occasionnée par la visite consécutive de plusieurs sites.

- Les jeunes rencontrés considèrent encore les contenus proposés par *Wikipédia* comme non seulement directement accessibles mais également comme facilement compréhensibles : « *Je vais tout le temps sur Wikipédia : je ne sais pas, je comprends mieux ... quand je fais une recherche il y a toujours Wikipédia qui se met* » ; « *C'est assez clair ce qu'ils disent, enfin c'est pas très recherché, du vocabulaire simple et tout... c'est bien* » ; « *Je vais plutôt sur Wikipédia en fait. Je trouve qu'ils expliquent bien* » ; « *Je sais plus qui m'a dit qu'ils se tenaient pas tellement à l'actualité mais je trouve que la façon dont c'est dit ça m'explique bien... Peut être pas pour l'actualité mais pour m'expliquer à moi... Aussi qu'ils faisaient des erreurs mais de toute façon tous les sites font des erreurs donc...* » ; « *C'est mon réflexe* ».

Le tandem *Google/Wikipédia* s'impose donc ici comme véritable sésame de la recherche : « *Wikipédia, il a un avantage c'est d'être très complet, on trouve facilement l'information. Après l'exactitude n'y est peut être pas, mais c'est mieux de trouver quelque chose que de ne rien trouver du tout. Quand je ne trouve rien, ben oui j'ai recours à Wikipédia* » ; « *Wikipédia, tout ça, pour moi ce serait plus des outils ... des outils pour m'aider dans mes recherches* ». Le recours à *Wikipédia* se pose en outre en termes de confiance. Que les jeunes interrogés connaissent ou non le principe de publication de cette ressource, ils la choisissent parmi les résultats de recherche car ils lui accordent une confiance, parfois prudente, d'autres fois aveugle : « *Wikipédia parce que j'ai confiance* » ; « *Je sais que si je vais regarder dans un livre, je vais trouver la même chose ou des informations similaires* ».

D'autres avantages propres à cette ressource sont également argués, moins fréquemment peut-être mais très pertinemment, par certains des jeunes interviewés. Nous sortons là des constats généraux pour entrer dans le détail du choix assumé de *Wikipédia*. Parmi ceux-ci citons les liens externes fournis en général en fin d'article, en général peu nombreux mais pointant sur quelques ressources clés traitant du sujet concerné : « *Sur un site précis, j'évite de cliquer sur les liens hypertextes... Par crainte des virus... Je n'ai pas envie d'aller sur n'importe quoi... Sauf sur Wikipédia, je clique sur les liens* » ; « *Je regarde aussi les liens en dessous et les articles connexes* » ; « *Je trouve que pour Wikipédia par exemple, il y a des liens en bas et c'est des sites plus fiables* ».

Le sommaire disponible en début d'article et qui autorise une vision préalable de son contenu est pareillement un avantage propre à *Wikipédia* qui peut parfois justifier du choix de son utilisation. Ainsi, cette collégienne qui positionne *Wikipédia* en premier recours en cas de recherche

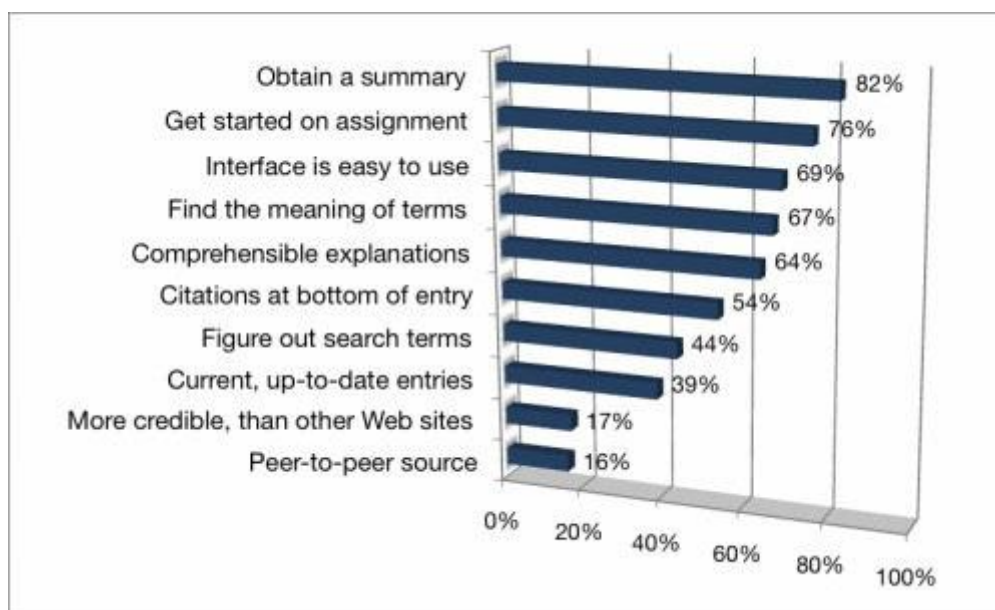
d'information à mener : « *Je ne lis pas tout en détail... Par exemple, Wikipédia, je lis le sommaire et je clique juste sur ce que je veux lire* », ou ces lycéennes : « *Wikipédia : c'est bien... Je regarde le sommaire puis après je sélectionne ce que je veux* » ; « *Il y a un sommaire. Je ne fais pas tout défiler, ça sert à rien en fait* ». « *Sur un site déjà, je regarde si il y a un sommaire* » ; « *On ne parle que de Louise Michel et donc il n'y a pas à trier. Car il se peut que l'on tombe sur un article ou son nom est juste cité ou qui n'a aucun rapport avec elle* » : Wikipédia offre ici l'intérêt d'un contenu déjà organisé, planifié.

Tous les articles ont la même présentation formelle ce qui autorise une reconnaissance *a priori* de la source et de son organisation textuelle (Rouet 2007⁵⁵). La ressource dans son ensemble présente une certaine facilité de navigation : « *Je regarde en premier la photo, après je lis le texte, ensuite je clique sur d'autres mots pour voir d'autres articles et tout, de fil en aiguille...* ». C'est ainsi que nous pouvons penser que les jeunes interviewés ont recours autant à un contenu qu'à une ressource identifiée en tant que telle et dans sa globalité. Ils sollicitent la structure de Wikipédia autant que ses contenus à proprement parler. Cette démarche est visible au travers des propos de ces jeunes qui expliquent leur recours à Wikipédia autant pour bâtir l'exposé qu'ils ont à fournir à l'enseignant que pour le nourrir des informations qu'ils y auront recueillies : « *Pour les exposés, ça m'aide à me diriger quand je ne sais pas trop comment chercher, comment aborder un sujet* » ; « *Je regarde comment ils ont organisé les titres* » ; « *Ça m'aide au début* » ; « *Ça donne des idées* » ; « *Ça donne des idées de départ pour lancer la recherche* » ; « *Je l'utilise comme un point de départ, pour avoir une idée générale du sujet* » ; « *Parfois c'est une base d'information, parfois c'est un départ : j'utilise les liens vers les mots clés... Si on comprend pas trop on clique direct et on passe du temps à naviguer à l'intérieur de Wikipédia* ». Wikipédia s'impose ici comme référence directe à elle-même.

Notre guide d'entretien comporte une question concernant les représentations possibles de ces jeunes quant à la notion de document et à son association avec le Web. A cette question, beaucoup nous ont répondu que la notion de document faisait référence pour eux à une ressource prise dans son entité et à caractère officiel, pour cela le plus souvent imprimée ou décelable suivant un format de fichier informatique spécifique (type pdf). Le terme de « document » compris ici dans le sens courant est également très constamment affilié à celui de « dossier » et Wikipédia se trouve ainsi notablement citée comme exemple de ces « documents » figurant selon eux sur l'internet : « *Des documents officiels, des exposés, des dossiers complets sur un cours d'histoire* » ; « *Des documents signalés comme dossiers ou proposés au téléchargement* » ; « *Il y a aussi Wikipédia... donc là c'est beaucoup de dossiers* » ; « *[des documents] Quand je vais sur Wikipédia par*

⁵⁵ ROUET, Jean-François. De Gutenberg au SMS : promesses et défis des technologies du texte. In GERMAIN, Bruno ; MAZEL, Isabelle ; ROUET, Jean-François. *Lecture et technologies numériques*. Paris : CNDP SCEREN, 2007 (Savoir Livre)

exemple » ; « Par exemple ce que l'on cherche dans Wikipédia ce sont des documents après qu'on trouve à l'intérieur ».



Why do students use *Wikipedia* for course-related research?

Pour quelles raisons les étudiants utilisent-ils *Wikipedia* ?

[D'après l'enquête de Head Eisenberg 2010]

Il nous semble intéressant de pouvoir comparer là les constats que nous venons d'effectuer avec les conclusions émises par l'étude du PIL mentionnée plus haut. Pour la grande majorité des étudiants (82%) qui ont participé à l'enquête américaine, comme nous pouvons le voir sur le graphique ci-dessus, leur motivation principale pour recourir à *Wikipedia* est d'obtenir un aperçu, une synthèse du sujet de recherche à traiter. Pour 76% des étudiants interrogés, ensuite, *Wikipedia* représente un point de départ pour leurs recherches. Par ailleurs, peu d'entre eux (16%) accordent à *Wikipédia* une valeur spécifique du fait même de sa nature collaborative. Nous retrouvons des éléments tout à fait communs avec les déclarations des collégiens et lycéens que nous avons rencontrés. En effet, au niveau du travail universitaire qu'ils ont à mener, ces étudiants sont également encouragés par la concision, la simplicité d'utilisation, la clarté des informations, par la présence de liens webographiques, par l'aide à la compréhension ou à la précision des termes du sujet de recherche, par l'aspect « débroussaillage » du thème de recherche que propose à leurs yeux *Wikipédia*. Il nous semble là que, pour les élèves du secondaire qui ont fait l'objet de nos investigations comme pour les étudiants visés par l'enquête américaine, *Wikipédia* remplit une fonction de repère informationnel et d'aide à la recherche d'information,

tout à fait complémentaire du recours systématique au moteur de recherche.

• **Quelle confiance envers Wikipédia ?**

Notre propos nous l'avons signalé n'est pas d'entrer dans le débat qui oppose, pour schématiser, les défenseurs et les détracteurs de Wikipédia. Si nous avons abordé la question du degré de confiance que ces jeunes accordent à Wikipédia, c'est qu'ils en ont fait mention eux-mêmes et qu'il s'agit là surtout d'un prétexte pour amorcer la discussion et tenter de percevoir le rapport informationnel qu'ils entretiennent avec cette ressource. La question de la valeur de l'information sur Wikipédia ne se pose pas pour la majorité des jeunes que nous avons interrogés, y compris pour ceux qui en connaissent la nature et les modalités de publication : « *Les informations sur Wikipédia me paraissent vraies mais sur d'autres sites parfois je vais vérifier. Pas sur Wikipédia parce que ce n'est pas trop utile* » ; « *Faut moins se méfier de Wikipédia* » ; « *Une encyclopédie en ligne, pas de problème* » ; « *J'utilise Wikipédia, c'est un site d'informations* » ; « *Wikipédia en premier. Je ne m'en méfie pas trop, même si des fois ils y en a qui me disent (des gens de la classe en général ou même des professeurs) que ils y en a qui peuvent rajouter des choses dessus* » ; « *Wikipédia c'est tous les gens, ils mettent des informations. Je vais sur Wikipédia parce que je connais* » ; « *sur Wikipédia il y a les mises à jour la dernière fois que ça été fait, en bas des fois. Si ça été fait récemment c'est bon* ». Certains d'ailleurs en partagent l'esprit collaboratif en toute connaissance de cause.

Plus fréquemment et plus profondément, ils ne s'en méfient pas, non pas tant parce que c'est une ressource aux prétentions encyclopédiques parfois discutées que parce que les recherches qu'ils y mènent ne requièrent aucune prudence ou vérification appuyées. C'est le cas régulièrement mentionné de recherches biographiques, sur « *Jacques Chirac* » ou « *Joseph Staline* », par exemple, ou de recherches historiques, comme si la célébrité ou l'histoire se donnaient telles des vérités intemporelles sans risque d'erreurs ou d'interprétations possiblement diverses : « *Je ne fais que des recherches simples en utilisant les moteurs de recherche simples (Google, Wikipédia), je ne vais pas approfondir...* » ; « *J'y vais pour les choses plus simples : tout ce qui est du français, les auteurs les choses comme ça* » ; « *Les infos ne sont pas toujours vérifiées... Il y a beaucoup de choses qui sont fausses [sur internet en général]. Wikipédia : c'est quelque chose de libre, souvent sur des gens connus c'est vrai, mais sur des choses plus approfondies, des chiffres, c'est pas forcément vrai* » ; « *Ca m'a pas l'air trop farfelu même si c'est des gens qui participent à son élaboration, ça me semble quand même assez contrôlé. Et en fait comme je sais que je ne vais pas chercher des personnes où on peut beaucoup se tromper comme des hommes politiques, dont on a beaucoup entendu parlé... Je m'en contente pas mal* » ; « *Je sais qu'il y a certains sujets c'est bon. Je ne sais plus si il y a les sources... parce qu'après ça peut être n'importe qui qui a mis ça... Je me méfie sur tout ce qui est chiffre, après ce qui*

est historique c'est historique » ; « *Je ne vois pas pourquoi on m'aurait menti sur Louise Michel* » (nous soulignons). C'est ainsi à titre d'encyclopédie, au sens traditionnel du terme, que *Wikipédia* est convoquée ici et remplit les fonctions accordées à l'« usuel » lorsqu'il s'agit de démarrer une recherche sur un sujet quel qu'il soit (accéder à une définition simple, faire le tour du sujet, comprendre de quoi il est question...). Elle occupe d'ailleurs une place assez comparable à celle du manuel scolaire dans les représentations de beaucoup de ces jeunes : « *Ça serait un site qui serait fait par des professeurs, un moteur de recherche un peu pédagogique* ». Elle peut même alors parfois servir de repère et d'outil de vérification de l'information, surtout face à des sites qui ne leur inspirent pas confiance du fait d'une « *présentation qui ne fait pas trop académique* » : « *Je vérifie avec Wikipédia* » ; « *Je retranche l'information sur Wikipédia* » ; « *Wikipédia c'est un très bon moyen de vérifier : il y a écrit en haut si ils sont sûrs des infos* » ; « *Je vérifie surtout pour les recherches scolaires* ».

Les jeunes interviewés accordent en majorité une grande confiance à *Wikipédia*, en tant que telle nous l'avons dit. Cependant, beaucoup sont parmi ceux qui émettent quelques réserves : « *Wikipédia : je l'utilise des fois, pas souvent. Ils disent que c'est complet mais moi j'ai trouvé des trucs sur d'autres sites que j'ai pas retrouvé sur Wikipédia* » ; « *Des personnes l'alimentent, c'est pas forcément fiable à cent pour cent* » ; « *J'évite Wikipédia parce que parfois il y a quand même pas mal d'informations qui sont pas forcément très justes* » ; « *Wikipédia : tout le monde peut mettre un peu ce qu'il veut dessus* ». Nous notons que, le plus souvent, ces réticences déclarées proviennent des mises en garde effectuées par leurs enseignants : « *J'essaye d'éviter... En plus ici au CDI, il y a de la pub anti Wikipédia* » ; « *Souvent il y a des annonces de la part des documentalistes... Faut se méfier, bon, pas forcément mais faut pas se baser que là-dessus. C'est une ressource parmi d'autres mais c'est pas forcément la référence* » ; « *C'est bien de faire des recherches au lycée pour se rendre compte que la première source fiable c'est l'encyclopédie. Par exemple Wikipédia c'est fiable en principe mais bon faut vérifier. Je n'utilise pas tellement Wikipédia, plutôt Encarta : c'est pas internet* » ; « *Les profs, ils nous disent d'aller vérifier sur les autres sites* » ; « *Au lycée, on nous informe pas mal. Au niveau aussi de Wikipédia : avec des contributions on peut changer tout le texte, bien sûr il y a quand même des gens qui contrôlent mais ça reste une source probable d'erreurs* » ; « *Wikipédia : je l'ai connu au lycée mais je m'en sers pas trop parce que c'est les profs quoi qui nous ont dit que fallait pas trop s'y fier ... qu'il y avait des choses bien d'écrites mais qu'il fallait vérifier les auteurs qui avaient écrit et tout* » ; « *Parce qu'ils nous ont mis au courant pour Wikipédia* » ; « *Wikipédia : parfois il peut y avoir des choses erronées ou mêmes fausses. Des profs me l'ont dit et c'est dans les journaux* ». Dans les propos de ces jeunes, l'exemple de *Wikipédia* est régulièrement repris, parfois de manière approximative ou presque caricaturale, afin d'illustrer la nécessaire méfiance qu'il faudrait selon eux entretenir à l'égard de l'information circulant sur l'internet : « *Par exemple il y a un serveur, je ne sais plus c'est quoi, c'est des gens qui écrivent eux mêmes les articles et donc ça peut être totalement faux. Ils nous l'ont dit au lycée, c'est bien c'est rapide mais faut re vérifier*

après. Je n'en avait pas vraiment pris conscience seule⁵⁶ » ; « Des fois ils disent des choses fausses [sur internet], on peut modifier par exemple dans Wikipédia » ; « Je vois Wikipédia, il y a des choses bien dessus mais sachant que tout le monde peut en mettre c'est pas forcément ... » ; « Wikipédia : c'est bien pour les petites informations. N'importe qui peut l'écrire. Sur Wikipédia : on trouve cet article est une ébauche donc on sait que c'est pas bon... Des fois ça été tellement changé que les pages sont semi protégées. Ça prouve bien que tout le monde peut écrire ce qu'il veut. Ça permet d'apprendre beaucoup de choses mais il y a beaucoup de choses qu'on peut apprendre qui sont fausses. C'est le problème d'internet : faut savoir juger, apprendre à juger à quoi on a à faire face ».

Ceux qui s'en méfient tâchent de comparer avec d'autres sites : *« Si tous les sites ou la grande majorité disent la même chose, je vais considérer que l'information est fiable »*. Mais, pour reprendre la formule proposée par ce jeune, révélatrice de l'attitude de méfiance de la plupart : *« C'est juste quand je trouve ça bizarre »*. Même s'ils s'en méfient, *Wikipédia* constitue un gisement d'information au final très pratique : *« Quand je vois des choses intéressantes, je me dis que c'est peut être vrai quand même » ; « Moi personnellement j'ai jamais rien vu de choquant »*.

Wikipédia s'impose ici comme un moyen efficace pour rentabiliser sa recherche et en cela est plus fréquemment consultée pour mener à bien les recherches scolaires : *« J'utilise Google... Quelquefois, quand je sais cibler ma recherche je vais sur Wikipédia » ; « Pour l'école j'utilise Wikipédia, et puis ça va bien, pour les dossiers, y a tout... » ; « C'est mon père qui m'a dit va sur Wikipédia y a tout, c'est bien ...à chaque fois que j'ai quelque chose pour le scolaire à faire » ; « Pour le lycée je me trouverais souvent sur Wikipédia ou sur des sites spécialisés sur le thème de recherche. Pour moi c'est pas du tout ce genre de sites » ; « En général pour le lycée oui, pour les définitions des mots » ; « Pour le lycée je passe par Google et Wikipédia pour trouver des sites spécialisés ».* *« On peut s'en contenter mais ça dépend de la recherche »* : pour leurs recherches déclarées comme personnelles, *Wikipédia* apparaît également comme une ressource utile. Dans ce contexte néanmoins, *Wikipédia* s'avère rapidement d'ordre trop général. Citons l'exemple de ce lycéen adepte de la Capoeira brésilienne, qui connaît déjà trop bien le sujet pour s'alimenter à un article de *Wikipédia*.

L'article d'Eric Bruillard, paru dans *Médialog* en 2007 questionnait le rôle proprement pédagogique que peut jouer *Wikipédia* (Bruillard 2007⁵⁷). Dans la réalité des pratiques, le recours à *Wikipédia* dans le cadre d'interrogations scolaires, ou universitaires, est un état de fait, qui pour une bonne part justifie le sentiment d'écart entre l'école et la maison : que les enseignants l'utilisent ou la déconseillent, tous les élèves s'y réfèrent⁵⁸. Mais tous n'en font pas le même usage et Eric

⁵⁶ Cette lycéenne se remémorera plus tard au cours de l'entretien et à l'occasion d'une manipulation le nom de ce « serveur » : *Wikipédia*.

⁵⁷ BRUILLARD, Eric. L'éducation face à Wikipédia : la rejeter ou la domestiquer ?. *Médialog*, n° 61, 2007

⁵⁸ "The large majority of students we interviewed said they begin with Wikipedia despite professors' cautions about Wikipedia as an authoritative source. As a student in a focus group commented, "Sure, I use Wikipedia just to get a taste, even though my professors say

Bruillard de continuer ainsi, pointant l'hétérogénéité fondamentale des usages : « *S'appuyer sur un article de Wikipédia comme pivot pour d'autres recherches, en y glanant certains mots ou expressions pouvant enrichir les équations de recherche, en y trouvant un premier cadre pour orienter les recherches ultérieures, ne présente pas de problème particulier, le côté factuel de Wikipédia rendant les choses plutôt aisées. Comme le suggère Rosenzweig (2006⁵⁹), « les professeurs n'ont pas plus à craindre d'étudiants commençant un travail avec Wikipedia qu'avec n'importe quelle autre source classique. Ils ont beaucoup à craindre d'étudiants qui s'arrêteraient à Wikipedia »* ». Pour les multiples raisons que nous avons énoncées, Wikipédia s'est donc instaurée comme repère facilement identifiable et accessible dans le paysage informationnel fréquenté par ces jeunes. Le recours systématique à Google et à Wikipédia est classiquement avancé, dans la presse souvent, comme spécifique de la relation informationnelle que les adolescents ou les jeunes en général entretiennent avec l'internet. Les constats établis à ce propos sont souvent pour le moins désolés, le thème du plagiat, dans les travaux étudiants en particulier, est récurrent. Si l'habitude du recours à une variété d'outils de recherche réduite ou à un nombre de ressources limité est largement partagée, nous pouvons noter pourtant qu'elle n'est pas propre uniquement aux adolescents⁶⁰. Ce qui est remarquable c'est la relation exclusive que certains d'entre eux entretiennent aux dépens du recours à toute autre source d'information. Par ailleurs, ce regard lourd de soupçons porté par les adultes en général et par les enseignants en particulier sur leurs pratiques, pèse sur leurs déclarations. Un lycéen résume très bien cette réserve des prescripteurs : « *Les habitudes prises en recherche perso se répercutent sur les recherches scolaires. Après on essaye d'avoir d'autres attitudes en recherches scolaires, pour présenter quelque chose de mieux à un prof... Par exemple : utiliser Google, Wikipédia... sans vraiment se poser de questions... Ce sont des réflexes qui viennent des recherches persos* ». Or, il n'est pas de raison de dénoncer le recours à Google ou Wikipédia en soi. L'important étant sans doute d'avoir conscience du geste qui est par là effectué, de ses implications documentaires, culturelles ou économiques... Notre propos n'est en tout cas pas de défendre ou de dénoncer les pratiques informationnelles mises en œuvre par les adolescents, ni les ressources qu'elles mobilisent, mais bien de les décrire. Cependant, au vu des questionnements intellectuels et sociaux majeurs qui sont posés par l'émergence de Wikipédia et par ses revendications encyclopédiques, nous pouvons nous demander dans quelle mesure ces jeunes usagers de la

not to."

HEAD, Alison J., EISENBERG, Michael B. How today's college students use Wikipedia for course-related research. *First Monday*, Mars 2010, vol.15, n°3 <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2830/2476>

⁵⁹ ROSENZWEIG, Roy. Can History be Open Source? Wikipedia and the Future of the Past. *The Journal of American History*, vol.93, n°1, June 2006 <http://chnm.gmu.edu/resources/essays/d/42>

⁶⁰ Selon le moteur de recherche Alexa, qui classe les sites Web en fonction du trafic qu'ils génèrent chaque semaine, Wikipédia apparaît au septième rang mondial des sites les plus consultés, au huitième rang des sites les plus consultés en France (juillet 2011) <http://www.alexa.com/topsites/countries/FR>

ressource en connaissent les principes de fonctionnement et la valeur informationnelle qui en découle. Nous avons évoqué plus haut la confiance accordée par la majorité des jeunes rencontrés à l'égard de cette ressource connue. Ils convoquent parfois systématiquement, voire exclusivement pour certains, *Wikipédia* justement parce que cette ressource s'affirme comme encyclopédique : « *C'est un site officiel, je l'utilise souvent* » ; « *C'est une encyclopédie informatique* » ; « *Une encyclopédie sur internet* » ; « *Les encyclopédies en livre j'en ai lu rarement donc je ne vois pas trop comment c'est fait, je ne peux pas comparer avec Wikipédia* » ; « *Je sais qu'on peut rechercher de tout, c'est plus comme un dictionnaire* » ; « *C'est vraiment scientifique, c'est une encyclopédie. Pour un exposé j'y prend ce qui n'est pas trop compliqué* » ; « *Bah en général Wikipédia parce que c'est une encyclopédie* ». Certains cependant en connaissent le fonctionnement et parfois même en partagent l'esprit participatif. Certains en exploitent efficacement les avantages, le sommaire par exemple ou la présence de liens externes... Face à cette ressource typiquement omniprésente et sursollicitée, nous voyons donc se dessiner des attitudes individuelles fortement marquées. Si, pour reprendre les propos de Brigitte Simonnot, « *Savoir s'informer aujourd'hui, c'est être capable d'émettre ses propres demandes, sortir des chemins convenus et offres de prêt à penser* » (Simonnot 2008⁶¹), nous ne pouvons nous permettre de demeurer au niveau des constats généraux. Certes tous les jeunes interrogés citent *Wikipédia* mais ils l'utilisent de diverses façons. Certains subissent littéralement cette ressource, présente en première position des résultats de *Google*, certains en assument le choix, certains même s'engagent en sa faveur. Certains s'y arrêtent, d'autres l'utilisent comme un tremplin pour initier un processus de recherche complexe et personnel. L'utilisation de *Wikipédia* par les élèves et étudiants d'aujourd'hui soulèvent de cruciales interrogations quant à leurs démarches informationnelles et les enquêtes sur les pratiques estudiantines, nous avons pu le voir, sont de plus en plus nombreuses. Nous n'avons pu que survoler la question et donner quelques pistes de réflexion mais le rôle spécifique de *Wikipédia* dans les pratiques d'information et dans le rapport au savoir de ces jeunes constituerait à nos yeux un objet d'étude à part entière.

Conclusion

L'objet de ce huitième chapitre était d'approcher l'individualité, marqueur des pratiques informationnelles ordinaires des jeunes que nous avons rencontrés. L'élaboration d'un outil typologique basé sur l'utilisation informationnelle de l'internet a fait apparaître des profils différents selon la régularité de cette utilisation, la présence ou non d'usages informationnels de l'internet, suivant enfin, la coloration plus ou moins personnelle ou plus moins scolaire du

⁶¹ SIMONNOT, Brigitte. Être usager de l'information en ligne nécessite-t'il de nouvelles compétences ? In DINET, Jérôme (dir). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^{ème} siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)

paysage informationnel de ces jeunes et les initiatives individuelles qui ont participé à le construire. Ce qui distingue surtout ces différents groupes d'utilisateurs mis en évidence par la « classification » proposée, après l'assiduité et l'intérêt déclaré pour l'outil, c'est d'abord ceux pour lesquels l'internet est avant tout voire uniquement un outil au service de la communication interindividuelle et de la relation entre pairs. **Pour les autres qui en font un usage entre autres informationnel, au sens large du terme, ce qui les distingue c'est l'engagement personnel dans les recherches, qu'elles soient au départ décidées par le jeune lui-même ou imposées plus ou moins explicitement par l'école.** Ces pratiques individuelles sont à relier à des représentations de l'outil internet, du moteur de recherche ou de l'acte de rechercher de l'information en général. La représentation de *Google*, dépeint dans les mots de l'utilisateur selon les critères de performance, de neutralité technique, de popularité méritante et d'adaptation aux attentes personnelles ne correspond pas uniquement aux jeunes adolescents. Sont décelables ici les éléments de stratégie *marketing* de la firme *Google Inc.* elle-même, qui touche une grande partie des utilisateurs de *Google*. Peu de jeunes ont ainsi une connaissance réelle du fonctionnement interne des outils. Leurs représentations viennent de leur propre expérience le plus souvent. Et peu s'en préoccupent car finalement, loin d'être une « *boîte noire*⁶² », le fonctionnement visible de l'outil leur semble limpide et leur suffit. Nous avons aperçu chez eux des bribes de connaissances, entrevues à l'école ou en dehors parfois, mais toujours dans une situation vécue de leur point de vue comme résolument informelle. **Mais, si tous ont recours aux mêmes outils de référence, véritables « îlots de cohérence » (Boullier Ghitalla 2004⁶³) que sont *Google* et *Wikipédia*, chacun n'en attend pas ni n'en retire pas les mêmes bénéfices informationnels.** Au travers de démarches devenues machinales et d'une interaction quotidienne avec les outils, nous insistons effectivement ici sur la part individuelle, indissoluble dans la dimension collective de la génération, grandement présente dans l'activité d'information, à la fois activité inscrite dans le social et posture cognitive singulière.

Il nous semble par ailleurs pertinent de rapprocher ces problématiques propres aux jeunes scolarisés ou étudiants, engagés dans un projet de construction de soi et dans un « *métier d'élève* » avec les aspects relevés comme implicites mais cruciaux des pratiques informationnelles dans le contexte professionnel tels que les énoncent Brigitte Guyot par exemple : « *Contraint de résoudre au mieux ses multiples problèmes d'information, l'individu s'entoure alors d'un ensemble de routines, mobilise des*

⁶² LEROUX, Loïc. *Google au CDI : au-delà de la « boîte noire », pour une recherche d'information efficace.* *InterCDI*, n°197, sept.oct.2005

D'après AKRICH, Madeleine ; CALLON, Michel ; LATOUR, Bruno. *Sociologie de la Traduction, Textes Fondateurs*. Paris : Presses de l'Ecole des Mines de Paris, 2006

⁶³ BOULLIER, Dominique ; GHITALLA, Franck. Le Web ou l'utopie d'un espace documentaire. *Information-Interaction-Intelligence*, Volume 4, n°1, 2004

savoir-faire immédiatement disponibles sans avoir toujours le temps d'en développer d'autres, met au point des procédures très personnelles qui restent largement implicites, gère et classe ses dossiers de travail, ses relations et ses sources d'information. Cela constitue ce que nous appelons un système d'information personnel, autour duquel se développent des savoir-faire très variables, certains pouvant être très spécialisés. Le propre de ces microsystèmes est leur entière adaptation aux besoins de leur concepteur qui est en même temps son gestionnaire et son utilisateur. Ce bouclage autour d'intérêts propres explique la difficulté pour « entrer » dans la logique de son propriétaire qui est alors le seul à pouvoir y donner accès. Les piles de documents ou le bureau électronique offrent une image ramassée de l'activité, à travers les modes de classement, le statut des dossiers, leur degré d'urgence. Ils illustrent particulièrement bien le lien qui unit l'information en tant que trace et l'activité en train de se faire ou déjà réalisée » (Guyot 2002⁶⁴). Pour le public d'adolescents qui nous occupe, l'activité de recherche d'information via l'internet est en partie déterminée par un contexte scolaire de prescription de tâche et d'évaluation des résultats de cette activité, régit finalement par une logique d'efficacité. « L'activité d'information, entendue comme l'ensemble des démarches mises en oeuvre pour s'informer dans le but de mener à bien son activité professionnelle, prend une place de plus en plus importante et se complexifie (Guyot, 2002), notamment en raison de la multiplication des sources d'information disponibles et du développement d'outils nécessitant des compétences spécifiques pour leur utilisation » (Paganelli Mounier 2009⁶⁵) : de façon comparable ainsi au contexte professionnel, l'accès à l'information, l'utilisation des systèmes à disposition et l'intégration des nouvelles connaissances sont ainsi devenus des éléments renouvelés et déterminants dans les parcours de formation et de certification des systèmes éducatifs contemporains. Mais l'action de recherche d'information et la pratique informationnelle proprement dite relèvent ici de savoirs spécifiques, d'habiletés manipulatoires et cognitives exigeantes qui n'engagent pas seulement l'efficacité et le devenir scolaires de l'individu mais regarde incontestablement la personne dans son ensemble tant que personne physique et morale, en tant que sujet épistémique et en tant qu'acteur social.

⁶⁴ GUYOT, Brigitte. Une activité de travail méconnue : l'activité d'information, Actes du 4^{ème} Colloque International sur les Usages et Services des Télécommunications, ICUST e-usages, 2002

⁶⁵ PAGANELLI, Céline ; MOUNIER, Evelyne. Stratégies informationnelles en milieu professionnel : du réseau personnel à la Toile. In congrès international ACSI (association canadienne des sciences de l'information). *Tracer l'horizon informationnel du XXI^e siècle : Frontières, passerelles et carrefours*, Ottawa, 28-30 mai 2009

Chapitre 9. La représentation de la compétence

Lorsque l'on parcourt la littérature abordant le sujet, la relation des jeunes à l'internet tend à être définie de façon plutôt globale et du point de vue du groupe social « jeunes », du point de vue de la « génération ». Cette description totalisante assoie quelques grandes tendances. Parmi celles ci nous retenons la description d'une démarche, typiquement qualifiée de « novice », ainsi que l'écart apparemment insurmontable entre pratiques scolaires et pratiques domestiques. S'il est certain que le rapport à l'internet entretenu par les jeunes peut être décrit par quelques comportements caractéristiques, ils ne sont sans doute pas le fait des seuls adolescents. Et surtout, en matière de pratiques informationnelles, nous venons de voir que si écart il y a, il ne se situe pas tant au niveau des contextes que des individus eux-mêmes. Le rapport général à quelques outils récurrents plébiscités par les jeunes, autant que par les internautes en général d'ailleurs (*Google*, *Wikipédia*¹, *Facebook*², *Youtube*³, par exemple), ne suffit pas à décrire cette relation fondamentalement individuelle qui se tisse entre un sujet et l'internet comme moyen d'information. Le trait est accentué certainement, concernant les adolescents, au vu de la relation exclusive qu'ils entretiennent avec l'internet comme moyen de communication et d'information⁴. Si, dans le chapitre précédent nous avons souhaité retranscrire les représentations entretenues par notre échantillon sur l'outil internet et l'action de recherche d'information qu'il autorise, nous voudrions entrer ici dans le détail des représentations et de la relation *individuelle* à l'internet informationnel. Le tandem jeunes et internet est en outre communément associé à la question de la capacité à utiliser aux mieux les potentialités de l'outil. Même si le discours, le plus souvent d'ordre médiatique, demeure constant qui associe la jeunesse à l'aisance spontanée vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication sur l'air de la « *génération Google* » ou « *Génération Y*⁵ », les conclusions des chercheurs observant les comportements qualifient classiquement leurs usages informationnels, nous l'avons vu, de « *novices* ». Nous posons ici cette question de la compétence, non pas pour en évaluer le degré, notre protocole ne le permettant

¹ <http://stats.wikimedia.org/FR/Sitemap.htm>

² « Plus de 250 millions d'utilisateurs actifs » <http://www.generation-nt.com/facebook-chiffre-usage-reseau-communautaire-actualite-848011.html>

³ « Selon les derniers chiffres comScore, en septembre 2009 quelque 34,6 millions d'internautes en France ont consulté un total de 5,4 milliards de vidéos en ligne. Principal site de consultation : YouTube qui est placé devant Dailymotion » <http://www.generation-nt.com/comscore-video-ligne-youtube-dailymotion-actualite-919121.html>

⁴ ASSOULINE, David. *Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés ?* Rapport d'information n°46 (2008-2009). Sénat. Commission des affaires culturelles, 22 octobre 2008 <http://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-046.html>

⁵ http://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9n%C3%A9ration_Y

pas, mais pour comprendre comment les jeunes que nous avons rencontrés se positionnent eux-mêmes par rapport à l'exploitation informationnelle de l'internet. Notre propos ne vise donc pas à savoir s'ils sont compétents ou non. Notre propos n'est pas non plus de savoir s'ils pensent qu'ils sont compétents. Ce qui nous importe c'est ce que ces adolescents pensent de l'idée même de « compétence » ou d'« expertise », en matière de recherche d'information avec l'internet. Ce point nous semble d'autant plus crucial que s'établit dans les propos recueillis, notre chapitre précédent nous a permis de le voir, un troublant amalgame entre l'efficacité réelle ou supposée de l'outil et la compétence de l'individu à satisfaire un besoin d'information avec cet outil.

Par ailleurs, les enquêtes générales telles que *Médiappro* et *Les jeunes et internet* constatent une nette différence entre les représentations que les jeunes ont de l'internet et l'utilisation qu'ils en font réellement, les potentialités de découverte de l'inconnu et d'exploration étant largement sous exploitées. L'intérêt pour nous n'est pas tant de comparer les usages réels avec les possibilités d'internet que d'approcher leurs univers informationnels. Il ne s'agit pas là de comparer des représentations individuelles avec la réalité de l'internet mais de dessiner des « géographies documentaires » personnelles et de comprendre comment elles se constituent (Ghitalla 2002⁶).

Au cours de ce chapitre, nous aborderons donc dans un premier temps les représentations de ces jeunes quant à leur compétence d'information avec l'internet, avant d'élargir la perspective jusqu'à leurs représentations de l'expertise informationnelle avec l'internet en général. En dernier lieu, ces éléments de recherche et de réflexion nous amèneront à préciser cette déterminante part d'initiative individuelle comme étant relative à une certaine aptitude à l'incertitude et à la sérendipité.

9.1. La représentation de leur propre compétence

Les enquêtes que nous avons détaillées au chapitre 5, qui analysent la relation jeunes et internet, se placent donc très majoritairement du point de vue de l'expert et y jaugent les représentations de « novices » quant à leurs compétences numériques. Dans une perspective de formation, qui est souvent celle des analyses des pratiques informationnelles et documentaires des jeunes et des étudiants, ce trait se trouve souligné par une volonté de corriger les comportements. Le choix de procéder par entretiens, même avec une part de manipulation, ne nous permet pas, pour notre part, d'énoncer des conclusions en matière de démarche. Il nous autorise cependant à entrevoir des accointances avec les apports de recherches comme celle, récente, de Nicole Boubée qui s'est attachée à cette modélisation des comportements et souligne d'ailleurs que le point de vue de

⁶ GHITALLA, Franck. L'âge des cartes électroniques : outils graphiques de navigation sur le web. In *Communication et langages*, n°131, 2002

l'expert prédomine largement dans la littérature sur le sujet. Du point de vue de l'observé, les comportements mis en oeuvre lors de la recherche ne semblent pas différer en fonction de la nature de la tâche de recherche effectuée, qu'elle soit « *prescrite* », « *semi prescrite* » ou « *auto générée* » (Boubée 2007⁷). En ce sens les déclarations que nous avons pu recueillir, y compris celles, majoritaires, qui soulignent d'emblée que les recherches personnelles sont différentes des recherches scolaires, ne signalent *de leur point de vue* aucune différence quant à la *démarche* de recherche, c'est-à-dire quant à l'interrogation proprement dite des outils de recherche. Cédric Fluckiger dans sa thèse en sciences de l'éducation vise à décrire le processus d'appropriation des ordinateurs par les adolescents et démontre la mise en oeuvre de schèmes d'utilisation distincts à l'occasion de la manipulation domestique et de l'appropriation scolaire des outils informatiques. De son point de vue d'observateur, il parle d'une « *manipulation consciente et structurée* » qui est propre à la situation pédagogique *identifiée*, situation que nous n'avons pas incluse dans notre observation. Décrire les comportements des jeunes internautes pour en évaluer la spécificité générationnelle voire l'efficacité en termes d'expertise est une chose, c'en est une autre de les interroger sur leurs propres représentations quant à ces pratiques et quant à cette « *satisfaction qu'elles procurent au quotidien* » (Béguin 2006⁸). Or, en ce qui nous concerne, lorsque nous demandons aux jeunes interrogés ce qu'ils recherchent avec l'internet, la réponse revient bien souvent à l'explicitation de « comment » ils recherchent : « *Je tape un mot ...* ». La possibilité que nous leur avons laissée, dans le déroulement des entretiens, de manipuler en même temps qu'ils énoncent leurs pratiques renforce cet aspect. Cela va dans le sens de la « *débrouillardise* » qui caractérise leurs pratiques informationnelles ordinaires. A ce titre, nous nous demandons s'ils parviennent à être satisfaits par les recherches qu'ils mènent et pourquoi, ce qu'ils estiment en retour caractériser une certaine forme d'expertise informationnelle.

9.1.1 Une démarche informationnelle prudente et tâtonnante

Les éléments qui permettent de distinguer recherches personnelles et recherches scolaires ont été déclinés au chapitre 7. Nous avons alors pointé les écarts de précision, de motivation ou d'état d'esprit : « *On peut rechercher n'importe comment... C'est plus libre qu'au lycée, y compris pour les recherches scolaires* » ; « *À la maison c'est plus détendu. Je recherche ce que je veux et même si c'est vague ce que je veux j'arriverais toujours à le trouver* » ; « *Au lycée faut être vachement précis dans la recherche pour trouver* »... En

7 BOUBÉE, Nicole. *Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. Thèse de doctorat. Toulouse, 2007

8 BEGUIN, A. Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? Colloque international : *Savoirs et acteurs de la formation*, Rouen, 18-19-20 mai 2006 <http://prelude.in2p3.fr/documents/archives0/00/00/15/74/prl-00001574-01/prl-00001574.pdf>

ce qui concerne la démarche mise en oeuvre, et nous parlons bien ici de la façon dont les outils sont utilisés et interrogés d'un point de vue pratique, ne ressort pas de différence notable dans les propos des jeunes interrogés. Citons la recherche sur *Google*, en mode simple avec reformulations successives des requêtes, les options offertes par le module de recherche avancée demeurant très rarement sollicitées, et le recours massif à *Wikipédia*, suivant des habitudes et des objectifs stratégiques tout à fait différents selon les personnes comme nous avons pu le voir au chapitre précédent. Citons également, la consultation prioritaire des premiers liens qui apparaissent sur les pages de résultats des moteurs. Cette attitude est corrélative à la représentation partagée par la majorité des jeunes que nous avons rencontrés sur le fonctionnement des moteurs de recherche, *Google* en particulier, suivant laquelle il placerait automatiquement en premières positions les sites les plus « pertinents », les sites « officiels ». Cette opinion découle de l'expérience de recherche personnelle du jeune : « *Dans mes recherches à moi les premières pages sont les plus intéressantes* » (nous soulignons). Fort de ce constat effectué lors de situations de recherche librement menées, le transfert au fonctionnement général de l'outil est prompt⁹.

La rapidité d'exécution, que nous avons pu noter, se retrouve en effet largement décrite dans les travaux spécifiquement consacrés à la description des comportements (Fidel et al. 1999¹⁰ ; Wallace et al. 2000¹¹ ; Bowler et al. 2001¹²). La consultation de *Google* est en outre effectuée par ces jeunes dans le but, non seulement de récupérer un support d'information valable par rapport à leur besoin ou à leur sujet de recherche, mais également de *préciser les contours* de ce besoin ou de ce sujet. L'utilisation du moteur de recherche se fait alors majoritairement par « mots clés », les retours sont fréquents à la page de résultats et les reformulations persistantes de la requête dans des termes différents voire dans les mêmes termes que précédemment : « *Ce que font majoritairement tous ces collégiens et lycéens consiste à formuler une requête, consulter le document, revenir sur l'outil de recherche, reformuler une requête, consulter ce document, etc.* » (Boubée 2007¹³). L'expression « mots-clés » est d'ailleurs omniprésente dans les propos recueillis : si elle n'a aucune validité rapportée à la recherche sur le *Web* et qu'il faudrait lui préférer l'expression de « chaîne de caractère », il nous semble intéressant de noter qu'elle fonde *littéralement* le discours et les représentations des jeunes

⁹ Nous laissons ouverte la question de la part de véracité de ce constat : lors d'une recherche personnelle, les éléments d'interrogation sont-ils plus adéquats et rapatrient-ils des premiers résultats effectivement plus adaptés au besoin d'information ? Ou bien le besoin d'information est-il plus fort et plus déterminé ?

¹⁰ FIDEL, Raya ; DAVIES, Rachel K ; DOUGLASS, Mary H ; HOLDER, Jenny K ; HOPKINS, Carla J ; KUSHNER, Elisaeth J. ; MIYAGISHIMA, Brian K ; TONEY, Christina D. A visit to the information mall : Web searching behavior of high school students. *Journal of the American Society for Information Science*, vol 50, n°1, 1999

¹¹ WALLACE, Raven ; KUPPERMAN, Jeff ; KRAJCIK, Joseph ; SOLOWAY, Elliot. Science on the Web : students online in a sixth-grade classroom. *The Journal of the learning sciences*, Vol 9, n°1, 2000

¹² BOWLER, Leanne ; LARGE, Andrew ; REJSKIND, Gillian. Primary school students, information literacy and the Web, *Education for Information*, 19, 2001

¹³ BOUBÉE, Nicole. L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire. *Spirale*, n°40, 2007

interrogés en tant que « sésame » qui permettra de dénicher LE document. Est notable l'aspiration, déjà évoquée, corrélative à un « *document parfait* », réponse à la question que l'on se pose ou qui nous est posée (Wallace et al 2000 ; Shenton Dixon 2004¹⁴). A ce titre, la quantité d'information signale une bonne information. C'est dans cet esprit que sont évoqués le recours à des ressources « prêtes à l'emploi » comme *Wikipédia*, tel qu'il est clairement exprimé dans cette remarque : « *En fait pour moi il faudrait que ça arrive direct* ». Elle se retrouve à un autre niveau, dans les conclusions d'études centrées sur la population estudiantine telle que celle menée par Brigitte Simonnot de l'université Paul Verlaine de Metz : « *Lors de nos observations en situation de recherche, nous avons pu constater que leurs sessions de recherches sont plutôt courtes, ponctuelles et peu construites stratégiquement : il s'agit de trouver le plus vite possible la réponse à une question plutôt que d'accumuler des indices et de construire des collections de documents autour d'un sujet* » (Simonnot 2009¹⁵), remarque faisant suite à un constat similaire formulé plus tôt : « *Un nombre non négligeable d'étudiants croient qu'ils vont trouver « le » document répondant à une question complexe* » (Simonnot 2008¹⁶).

En dehors de la visée d'un document « pertinent », la démarche des jeunes interrogés vise à ne pas « *se perdre* ». Peu nombreux sont ceux qui déclarent s'être déjà perdu ou avoir éprouvé un sentiment de désorientation, nous allons y revenir. Mais à l'occasion de la description de leur démarche, ce souci est pour tous omniprésent, dans la recherche scolaire comme dans la recherche personnelle. Il ne s'agit selon nous ici pas tant d'habitudes qui visent à ne pas se perdre que d'habitudes qui font que la plupart ont le sentiment d'être à l'aise avec les outils. Si la technique de recherche ne diffère en rien pour les recherches personnelles comme pour les recherches scolaires, « *à part les sites protégés du rectorat* », elle est décrite comme « *aussi construit(e) pour ne pas se perdre parce que c'est vrai que si on ouvre des pages et des pages on peut se perdre très rapidement* ». Ainsi, *via* le bouton « précédent » remonte-t-on le courant et revient-on à « *la page de résultats dès que ça commence à ne plus être tout à fait pareil* ». Quelques uns auront ici trouvé l'outil « idéal » dans le fonctionnement par onglets du navigateur *Mozilla Firefox*, qui permet de ne pas perdre sa page de résultats tout en ouvrant à chaque fois un lien dans un cadre distinct. De la même façon de petites habitudes ont été rencontrées, devenues réflexes à l'occasion de recherches à domicile et marquant durablement certains comportements : utiliser le surligneur du navigateur pour repérer les mots clés tapés dans la page de résultats, restreindre systématiquement les résultats aux pages francophones, par exemple. Cette démarche mise en oeuvre autant pour trouver l'information

¹⁴ SHENTON, Andrew K. ; DIXON, Pat. Models of young people's information seeking. *Journal of Librarianship and Information Science*, vol.5, n°35, 2003

¹⁵ GALLEZOT, Gabriel ; SIMONNOT, Brigitte. *L'entonnoir Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. C&F Editions, 2009

¹⁶ SIMMONOT, Brigitte. Être usager de l'information en ligne nécessite-t'il de nouvelles compétences ? In DINET, Jérôme (dir). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21^{ème} siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)

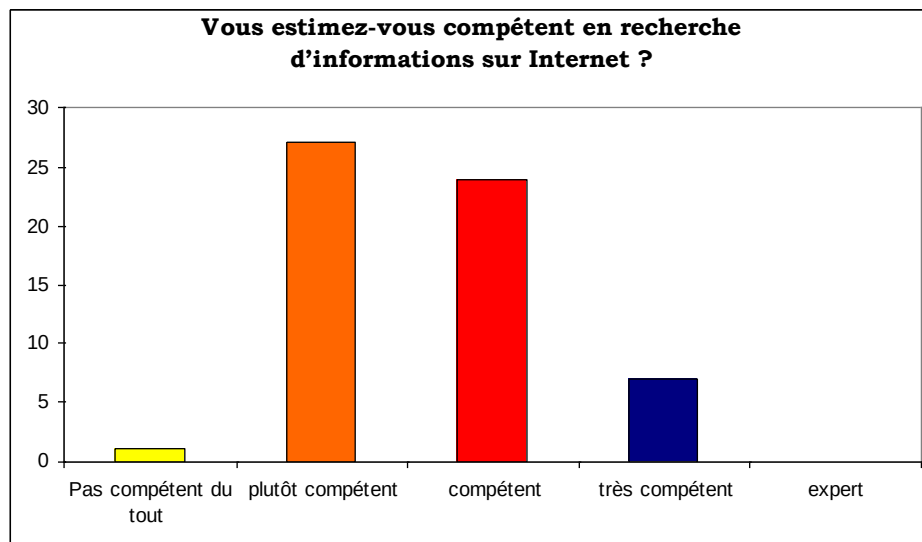
que pour ne pas se perdre, quel que soit le contexte de cette recherche, nous renvoie à l'informalité de l'activité informationnelle du point de vue du jeune, du sentiment exprimé de se débrouiller tout seul et donc de se référer à quelques repères salvateurs.

La question de la démarche, résumée en quelques invariants profondément communs à tous les jeunes rencontrés et trouvant écho dans les résultats d'autres observations, pose en outre forcément celle de l'efficacité ressentie ou déclarée de cette démarche en fonction de la nature de la tâche de recherche d'information. En effet si la démarche, de leur point de vue, est la même, dans le cas de recherches scolaires comme de recherches personnelles, l'efficacité est diversement perçue. Une lycéenne retrace ainsi la situation : *« Je suis plus efficace car ce que je recherche pour moi c'est clair et net dans ma tête. Quand c'est pour les cours c'est plus des choses extérieures à nous, on nous le donne tel quel et donc pour rechercher c'est plus difficile. Il faut arriver à trouver les mots clés et se mettre le sujet dans la tête et c'est bon »*. Cette déclaration se précise par ces propos : *« (Il n'y a) pas trop de différences dans la démarche sauf que des fois pour moi je sais exactement dans quel site aller directement »* ; *« Au lycée je vais vouloir me dépêcher, je ne fais pas toujours attention, des fois. Je prends plus le temps chez moi. Je sais que j'arriverais mieux à trouver des trucs pour moi. Je sais sur quel site aller »* ; *« Je sais déjà que je vais trouver quelque chose dessus, même si ça marche pas à tous les coups. C'est une activité de tous les jours : c'est comme faire du vélo »*. Si les recherches personnelles tendent à faire appel plus systématiquement à des ressources connues, déjà éprouvées, l'efficacité pour les recherches scolaires s'exprime plus en termes de respect du temps imparti : *« La seule différence c'est qu'on ne se presse pas, on prend tout son temps. Pour le lycée, on tâche d'être rapide et efficace »*. Par ailleurs, l'efficacité des recherches personnelles touche directement à la satisfaction du besoin d'information qui a motivé la recherche : *« Je trouverais plus facilement quelque chose que j'aime bien : comme j'en fais plus souvent et bien je les trouverais plus facilement... »*. Moins soumises au rendement, répondant d'un besoin d'information multiple ou changeant, les recherches personnelles laissent la porte ouverte aux digressions et découvertes hasardeuses, qui satisfont le jeune chercheur parfois autant que s'il avait trouvé un élément de réponse correspondant à son but initial : nous y reviendrons longuement. Les obstacles rencontrés dans les recherches imposées sont fonction du degré d'implicite ou de compréhension du thème de recherche : *« C'est pas toujours évident de comprendre le sujet, de trouver les mots clés »*. De la perception du thème de recherche découle toute l'activité qui va être mise en oeuvre. C'est ainsi que tous concentrent l'expression de leurs difficultés sur la traduction du thème en mots-clés, appropriation nécessaire du sujet de recherche imposé par un tiers, l'enseignant : *« C'est plus vague : parfois je ne comprends pas toujours ce que le prof veut. Je comprends mais dans ce qu'il faut rechercher c'est plus vague »* ; *« Quand on veut faire une dissert en philo par exemple on peut pas mettre l'ensemble de la question et parfois il n'y a pas vraiment des mots qui ressortent de la question... donc là c'est difficile »*. Certains évoquent la recherche elle-même

comme une compréhension du thème de recherche affinée au fur et à mesure des informations collectées : « *Au début on voit ça comme une difficulté, un travail long mais plus on a de la matière plus c'est intéressant, on met en forme, on apprend des choses nouvelles...* » ; « *La demande du prof, au début ça pose des problèmes et à force de bien regarder, de s'attarder sur le sujet, de se poser les bonnes questions ...* » ; « *Quand on me demande des choses, je ne tape pas forcément des mots clés exactement ce qu'il faut rechercher mais j'arrive à trouver des renseignements autour* ». Vient ensuite la difficulté de dégager les ressources et éléments d'information susceptibles de répondre à la question posée : « *Par contre des fois il y a tellement d'informations qu'il faut faire le tri et qu'on a peur de passer à côté de choses importantes, c'est toujours le même problème, la difficulté majeure* ».

9.1.2 Une compétence informationnelle subjective et pragmatique

Au travers de la question que comporte notre guide d'entretien et qui porte sur le degré de compétence que les jeunes interrogés estiment détenir en matière de recherche d'information sur l'internet, nous ne tentons nullement de traiter la réponse à cette question *en tant que telle*. Il ne s'agit pas d'évaluer une compétence tangible mais bien de dessiner la représentation qu'ils se font de leur propre expertise d'une part et, d'autre part, de l'expertise de recherche d'information sur l'internet en général ainsi que de ses conditions de possibilité. Là compte plus la représentation de la compétence que la compétence elle-même.



Graphique 12 : La compétence de chercheur d'information

Nous proposons néanmoins un instantané quantitatif des réponses fermées apportées à ce questionnement que le graphique ci-dessus nous donne à voir. Il nous semble important d'y

constater qu'aucun des jeunes interrogés ne s'estime « *expert* » pendant que quelques uns ne s'estiment « *pas compétents du tout* », la majorité se situant quand même autour d'une compétence moyenne voire notable. Cette partie de la question n'a ainsi pas posé de problème, tous ayant très rapidement fait un choix. Se manifestent ici l'intérêt pour l'objet d'étude et surtout, la familiarité, qu'ils ressentent à son égard. A ce propos, nous souhaitons nuancer le constat souvent fait de jeunes « *certain de leur maîtrise de l'information* » (Touitou 2008¹⁷) et surestimant ainsi largement leurs compétences informationnelles. Ce jugement de surestimation des compétences, qui fait également partie des conclusions émises par les auteurs du volet français de *Mediappro*, se rapporte à un point de vue expert. Plus précisément, les jeunes que nous avons interrogés se jugent effectivement compétents mais très souvent eu égard seulement à leurs propres pratiques et besoins d'information. Rares sont ceux qui se rangent dans la catégorie « *très compétent* » dans l'absolu. Ces difficultés, qui apparaissent derrière l'aisance de la manipulation quotidienne et répétitive de l'outil, semblent concerner spécifiquement les usages informationnels de l'internet. Elles ont été pointées par le rapport belge de 2009 qui lui-même renvoie à de précédentes études : « *Ainsi, bien que la majorité des jeunes affirment être à l'aise dans la recherche d'information sur le web, lorsque l'on examine la question de plus près, nombreux sont ceux qui trouvent, en fait, l'opération difficile. Par exemple, une étude a montré que les jeunes étaient des utilisateurs relativement inefficaces des moteurs de recherche et des navigateurs internet (Buckingham, 2005). D'autres travaux sur les comportements de recherche ont aussi mis en évidence que les recherches d'information effectuées par les jeunes étaient souvent vécues comme frustrantes, voire comme un échec (Large, 2004). C'est pourquoi Bilal 2004, p.274 conclut que, "malgré l'abondance de l'information disponible via les TIC, il reste des problèmes majeurs de qualité et de compréhension de l'information chez les jeunes car ceux-ci recherchent souvent des réponses spécifiques (...) plutôt que de d'abord chercher à interpréter l'information trouvée". Les résultats d'une étude britannique réalisée par la Bibliothèque nationale du Royaume-Uni (British Library) et le Comité conjoint des systèmes d'information (JISC) vont dans le même sens. Selon cette étude, les jeunes de la "génération Google" – à savoir ceux nés dans les années 90 dans ce cas-ci – sont rapides, mais pas pour autant efficaces dans de leurs recherches d'information sur la toile* » (Brotcorne et al 2009¹⁸).

¹⁷ TOUITOU, Cécile. Les nouveaux usages des générations internet : un défi pour les bibliothèques et les bibliothécaires. *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°4, 2008

¹⁸ BROTCORNE, Péline ; MERTENS, Luc ; VALENDUC, Gérard. *Les jeunes off-line et la fracture numérique : Les risques d'inégalités dans la génération des "natifs numériques"*. Bruxelles : Service public de programmation Intégration sociale ; POD Maatschappelijke integratie, septembre 2009 <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Jeunes-fracture-num%E9rique.pdf>

CITÉS :

BUCKINGHAM, David; *The media literacy of children and youth people*. London : Office of Communication, 2005

LARGE, Andrew. Information seeking of the Web by the elementary school students. In CHELTON, Mary K.; COOL, Colleen. *Youth information seeking behaviour : Theories, models and issues*. Lanham : The Scarecrow Press Inc., 2004

Cela dit, la majorité déclare éprouver des difficultés à définir ce que recouvre ce degré de compétence qu'ils ont choisi. Et il nous semble important de nous arrêter un instant sur les réactions, en elles-mêmes significatives, qu'a pu susciter la question « Vous estimez vous compétent en recherche d'informations sur internet ? ». La formulation d'une telle question leur semblant souvent étrange ou hors de propos, quelques uns ont tout d'abord mal interprété la question posée, comprenant le degré de compétence comme étant le degré d'efficacité du moteur de recherche ou de « l'outil internet » en général... Ceci nous semble primordial et nous y voyons une assimilation, déjà notée, de la compétence du chercheur d'information avec l'efficacité ressentie de l'outil de recherche automatisé. En outre, la compétence est d'emblée décrite de manière très vague et très subjective (« *ce que je veux* », « *ce que je cherche* ») (nous soulignons), comme corrélative à « l'habitude ». Les réponses du type : « *Je connais bien* », « *J'ai l'habitude d'y aller, je m'y connais, je sais me débrouiller* », « *Je m'y connais : tout ce que je veux rechercher j'y arrive, je le trouve* », « *Je ne pense pas être expert mais je sais me débrouiller pour ce qui m'intéresse* », « *J'arrive à me débrouiller, ce que je veux chercher j'y arrive* », « *Généralement quand j'ai besoin de faire des recherches j'arrive presque toujours à trouver ce que je cherche* », « *Je ne me suis jamais posé la question : la plupart du temps je trouve ce que je cherche* »,... jalonnent la totalité des entretiens. La compétence est là perçue comme cette capacité à trouver ce dont on a besoin au moment où l'on en a besoin. La question d'une « compétence en recherche d'information » ne se pose pas pour eux en dehors de ce contexte ou de façon générale. C'est là une parfaite illustration de ce pragmatisme souvent associé à la relation jeunes et internet (Bevort Bréda 2006) et décrit par Roselli 2010 chez certains étudiants : « *A l'inverse, les usagers fidèles aux postes informatiques ne mettent pas en œuvre des formes d'appropriation techniques ou savantes : ils ne sont réceptifs qu'à ce qu'ils connaissent déjà. (...) Une analyse des mots rentrés en début de recherche (recueillis sous forme de « brouillons, tentatives et échecs de recherche » dans la grille d'observation élaborée pour notre enquête) montre que les jeunes internautes ne savent pas formuler leurs interrogations, ni établir une stratégie de recherche. Ils se contentent bien souvent d'interroger les moteurs avec des mots du langage courant et, à la première difficulté, abandonnent ou changent de chemin. Rares sont ceux qui s'adressent à un bibliothécaire et ceux qui le font ne se donnent pas toujours le temps de s'intéresser à la démarche au-delà de la réponse ponctuelle. L'idée répandue est que les compétences nécessaires pour faire une bonne recherche documentaire sont aussi difficiles à acquérir que le travail de production scientifique lui-même. Conséquence : on bricole soi-même ou on se fait aider au cas par cas* ». « *Quand je cherche un truc je le trouve facilement* », « *Il y a des trucs que je trouverais plus facilement que d'autres : par exemple, je trouverais plus facilement quelque chose que j'aime bien : comme j'en fais plus souvent et bien je les trouverais plus facilement* » : les critères de l'habitude, de la facilité et de la « débrouille » sont aussi,

dans les témoignages que nous avons collectés, ce qui définit les contours de cette « compétence » informationnelle spontanée et située dont nous proposons de décliner plus avant les aspects principaux.

• Le maniement des moteurs de recherche

Lorsqu'il s'agit d'approfondir les représentations de ces jeunes quant à leur propre compétence, nous rencontrons des éléments liés à la formulation des requêtes et à la manipulation du (des) moteur(s) de recherche : « *Je sais comment on va sur un moteur de recherche, je sais comment trouver* ». Le plus souvent cet aspect se résume au maniement de *Google*, moteur, nous l'avons vu, unanimement mentionné voire exclusif. Plus rarement, certains signalent un recours à des outils complémentaires : « *Si je ne trouve pas sur un site je vais vraiment essayer d'aller sur d'autres moteurs de recherche pour trouver ce que je veux en fait* », « *J'utilise parfois Orange, Google, Yahoo* ». Nous retrouvons l'importance accordée au choix des « mots-clés » : « *Quand on connaît bien internet on met les bons mots clés on trouve tout de suite ce que l'on veut* », « *J'arrive, quand je ne tombe pas sur ce que je recherche, à reformuler ma demande, la réorienter* », « *J'ai pris l'habitude d'utiliser très fréquemment les moteurs de recherches et donc j'ai appris à rechercher de façon plus pertinente, à aller à l'essentiel* ». Il y a donc là selon nous un déplacement très net des stratégies ou tactiques individuelles vers le recours à la puissance supposée d'un outil. Parce qu'ils cherchent principalement « *sur internet* » et parce que le moteur de recherche leur donne à voir des pages de résultats innombrables et difficiles à lire, pour certains de ces jeunes chercher de l'information signifie « *trouver sur Google* ». Il leur faut donc s'adapter au moteur, « *parler Google* » pourrait on dire : « *La masse d'informations disponibles en ligne et leur flux incessant obligent à déléguer aux systèmes informatisés la sélection et le classement des documents susceptibles de contenir l'information utile à un moment donné* » (Simonnot 2009¹⁹).

• Les bons « mots-clés » pour les « bons sites »

En outre, un élément de réponse se répète au gré des entretiens, qui a attiré notre attention : c'est la capacité à « *savoir où aller* », à « *connaître les bons sites* » (nous soulignons). Nous croisons ici l'image de la « débrouille » et de la « loterie », paradoxalement associées à l'idée de compétence : « *Je prends généralement les sites qui m'apparaissent les plus pertinents...* » ; « *Faut juste savoir regarder où il faut* » ; « *Des fois j'arrive pas à trouver ce que je veux des fois j'y arrive. En fait c'est en fonction des sites où on tombe* ».

¹⁹ SIMMONOT, Brigitte. De l'usage des moteurs de recherche par les étudiants. In SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

C'est le concept de pertinence qui est convoqué ici, décliné sous le registre du sentiment et de l'habituel, du jugement subjectif : « *Je sais quand même où aller et puis à force de le faire je sais sur quel site aller, je vois des fois juste au résumé qui présente le site, je sais si c'est un bon site* » ; « *J'arrive à faire le tri, à dire ce site là est judicieux, pertinent* » ; « *Je ne vais pas n'importe où* ». Pertinence et mots clés sont étroitement liés : « *Je pense que déjà je marque bien les mots clés et généralement après j'arrive à trouver des liens ou des choses comme ça en fait* » ; « *Plutôt compétent quand je sais ce que je veux rechercher, là où il faut. Par exemple le portail Orange je tape sport, football, ligue 1, FFF...* » ; « *Je sais où il faut aller, taper les mots clés les plus simples qu'il faut taper* ». Les « bons » sites, les sites « pertinents » tels qu'ils peuvent être qualifiés par ces jeunes ne renvoient pas à la notion de pertinence dans le sens où l'expert, qui n'est pas qu'un « *expert en informatique mais aussi un spécialiste des postures sociales et des modes de réception* », peut tenter de leur appliquer ou d'y « *retrouver les modes canoniques et doxiques d'organisation des savoirs* » (Boullier Ghitalla 2004). A la lecture des entretiens, nous pouvons dire que pour eux, la compétence de recherche d'information sur l'internet commence avec le choix des « mots-clés » qui permettront d'accéder aux sites « efficaces » ou aux sites attendus. Ainsi, être capable de déterminer les « mots-clés » optimaux c'est aussi réquisitionner les sites idéaux. Ce qui apparaît notable, c'est que cette capacité relève à leurs yeux de la chance et presque d'un « don », en tout cas très rarement d'un apprentissage. Nous avons repris cette image de la loterie qui semble refléter cette attitude, paradoxale, qui consiste à tester l'outil avec différents mots-clés, comme s'il s'agissait de s'adapter au fonctionnement perçu de l'outil de recherche, de « se faire comprendre de lui » : « *Je pense que la recherche sur internet c'est pas comme une loterie mais pas loin, il faut vraiment choisir les termes justes. Par exemple le moteur de recherche il s'en fiche des déterminants, il faut vraiment trouver les mots clés, après on a la chance de...* ». Nous pourrions rapprocher cette attitude d'une conception magique ou ludique de l'internet, ou en tout cas de son fonctionnement, vision encouragée par la présence de l'option « J'ai de la chance » (« *I'm Feeling Lucky* ») sur l'interface de recherche de Google. Cette option, initiée par Google, est à tous points de vue paradoxale car si l'on en croit les instructions figurant dans les pages d'aide du moteur²⁰, elle permettrait d'accéder directement au résultat le plus pertinent... tout en annonçant la primauté du hasard, pour le meilleur et pour le pire...

• La rapidité

La rapidité d'exécution de la recherche est mentionnée enfin comme un critère de compétence : « *Dès qu'on a des recherches pour les exposés j'arrive à la faire rapidement* », « *Quand je fais une recherche,*

²⁰ « Le bouton "J'ai de la chance"™ affiche directement (et uniquement) la page Web la plus pertinente pour votre requête. En utilisant le bouton "J'ai de la chance", vous passez moins de temps à rechercher les pages Web qui vous intéressent, ce qui vous laisse plus de temps pour les découvrir ! »

j'accède assez vite à mon sujet », « *Maintenant je commence à avoir l'habitude donc ça ne me prend pas trop de temps, pour des recherches plus pointues je prends un peu plus de temps mais pour des recherches générales ça va vite* »... Nous pouvons rapprocher le choix de ce critère des performances scrupuleusement affichées par Google en termes de temps de recherche, qui vantent les vertus de l'instantanéité :



Ces trois aspects qui décrivent la représentation qu'entretiennent ces jeunes de leur compétence de chercheur d'information touchent en effet de très près les prouesses affichées des moteurs de recherche. La variable qui revient à l'individu se rapporte à la détermination des termes qui constitueront la requête. L'aisance ressentie quant à ce choix étant liée à l'habitude et à la proximité du sujet de recherche avec des préoccupations personnelles ou en tous cas *choisies*. Au travers des témoignages retranscrits, nous pouvons prolonger cette piste de réflexion. Il nous semble effectivement crucial de tenter de percevoir par là quels sont les éléments qui, selon les jeunes interrogés, peuvent être à l'origine de cette compétence de recherche d'information telle qu'ils l'envisagent.

9.1.3 Les origines scolaires de cette compétence

• L'habitude

La majorité des jeunes interrogés n'estime pas que la recherche d'information sur le Net soit affaire à proprement parler de « compétence » : « *Non, même sans être très compétent on peut trouver des informations* » ; « *(Il n'y a) pas besoin d'être compétent pour chercher de l'information sur internet. Y a qu'à taper des mot..., un mot-clé et puis c'est bon* ». S'ils ont conscience qu'il existe différents niveaux de compétence, la recherche leur semble accessible à tout le monde et à tous les âges : « *Si on ne l'utilise pas on ne sait pas faire mais ce n'est pas dur en fait* ». L'assiduité, l'utilisation répétée de l'outil internet, suffisent à générer la compétence. Toutefois, même si l'internet leur est familier, les jeunes interrogés ne s'estiment pas exceptionnellement prédisposés à son exploitation optimale. Ils reconnaissent d'ailleurs que c'est souvent l'adulte qui leur a permis d'en devenir usagers : « *(Il n'y a pas un savoir faire en fait, un adulte nous explique une fois et puis bah après on le fait tout seul en fait)* ».

La compétence n'est pas pour eux synonyme d'apprentissage. Lorsque nous posons cette question d'un apprentissage possible de la recherche d'information sur le *Web*, leurs réponses sont mitigées. Ils évoquent facilement à ce propos l'apprentissage possible d'astuces techniques de recherche, de raccourcis, proposés par les moteurs par exemple. La compétence c'est plutôt

l'habitude, le temps passé devant l'écran. L'image d'une activité mécanique revient souvent : « *Ça ne s'apprend pas, ça peut s'acquérir à force par habitude, d'entraînement* » ; « *En fonction du temps qu'on y passe* » ; « *Ça ne s'apprend pas forcément, une fois qu'on sait c'est bon, comme faire du vélo* » ; « *Une affaire de pratique* » ; « *Non ce serait plutôt de la patience vu qu'il y a beaucoup de pages* » ; « *Après on est peut être plus habitué à des sites* » ; « *Peut être plus l'habitude... pas vraiment de compétence parce qu'on ne l'apprend pas... enfin ça pourrait s'apprendre mais pour moi c'est plus de l'ordre du réflexe* ».

L'habitude rend possible beaucoup de choses aux yeux de certains, y compris le développement du regard critique : « *Une affaire d'analyse d'informations, ça ne s'apprend pas* » ; « *Un site fiable ça se voit, c'est explicite donc ça ne s'apprend pas* ».

Cependant pour d'autres, l'apprentissage est envisageable, voire même souhaitable, pour des éléments précis : « *Il faut avoir appris des bases avant : les mots clés qu'il faut taper, ceux qu'il ne faut pas taper pour avoir des vraies informations, savoir vérifier les sources, ça s'apprend avant* » ; « *Ça peut s'apprendre au niveau des mots-clés* » ; « *Des fois ça mériterait plus (d'être appris) : savoir trier les informations, savoir si les sites si on peut s'y fier ou pas ...* ». Pour tous, cet apprentissage se conçoit toujours comme préalable et ponctuel. Il concerne « *les bases* », c'est-à-dire principalement la manipulation plus aboutie, plus astucieuse des outils de recherche : « *Ça dépend si on connaît des trucs pour nous aider à trouver ce qu'on cherche* », « *Le reste est individuel* ». **Le « reste » relève du tri, de la sélection des informations et de leur concordance possible avec le besoin initial, bref le « reste » relève à notre avis de la « recherche » proprement dite**, au sens intellectuel du terme. Cet élément de réflexion nous apparaît fondamental et transparait totalement dans les propos qui suivent : « *Qu'on me dise ce que je dois taper dans mes recherches, de quelle façon je dois sélectionner les sites, enfin chercher en général* ». Lorsque nous évoquons avec eux ce thème de l'origine possible de la compétence de recherche d'information avec l'internet, leurs propos épousent les considérations liées au besoin d'information et aux motivations profondes de la recherche : « *Je pense que c'est plutôt si t'es motivé pour faire ton travail ou pas, ou si tu t'impliques pour chercher des mots pour ta recherche ou pas* » ; « *Faudrait déjà avoir des informations sur ce qu'on cherche. Ce qu'on cherche on devrait déjà le savoir à moitié. Ce serait plus pour une vérification, internet* ». Ainsi au-delà de la manipulation, du fait de cliquer sur des boutons, la recherche réelle renvoie au questionnement individuel.

• L'école

Mariangela Roselli énonce ce constat suite à son étude sur les pratiques informationnelles et documentaires d'étudiants : « *Le sentiment immédiat que l'on peut retirer d'une recherche sur Google n'est presque jamais un sentiment d'échec. Par comparaison avec le livre, contraignant et inerte, synonyme de travail et d'univers scolaire, les nouvelles technologies sont caractérisées par leur ouverture et leur « appel à la curiosité »* (rien

*n'est jamais achevé), leur interface ludique, l'interactivité proposée, la facilité à travailler en groupe lorsqu'on navigue. Une bonne partie des étudiants rencontrés dans le cadre de l'enquête sait télécharger, concevoir des sites, créer un blog, retoucher des photos, travailler à partir de logiciels de musique électroacoustique. Tous ont appris ces compétences seuls ou entre amis, mais aucun en cours ou en famille. Cet apprentissage en autodidactes ou en petits groupes de copains est révélateur de la manière dont ces jeunes ont investi les TICE : de manière volontaire, intuitive et sans complexe. Approche qu'ils transfèrent à l'identique dans la recherche de documentation où ils dénoncent toute forme de bridage, de médiation ou encore d'accompagnement. Comment ne pas voir dans ces résistances une manière de ruser avec le pouvoir lié à la production et à la circulation du savoir ? ». Nous avons, pour notre part, noté la corrélation possible entre les exigences scolaires et les usages internautes quotidiens des ados, de même notre étude a éclairé les points de rencontre, voire d'assimilation, entre activité informationnelle scolaire et activité informationnelle personnelle. Ainsi se pose la question du rapport à l'école et de sa contribution à l'apprentissage possible de la recherche d'information avec l'internet. Or, qu'ils partagent la vision d'un apprentissage possible ou non, qu'ils souhaitent apprendre ou qu'ils préfèrent le tâtonnement (« C'est du tâtonnement et donc on le retient forcément »), rares sont ceux qui déclarent avoir appris la recherche d'information sur l'internet au cours de leur scolarité : « J'ai pas beaucoup de profs qui parlent d'internet en fait ». A leurs yeux, l'école confirme les aptitudes ou les diagnostique mais les provoque rarement : « D'ailleurs on a des cours en troisième et en première année de BEP pour savoir **si on sait** utiliser un ordinateur, internet, **si on sait** faire des recherches » ; « On nous inculque les choses basiques, quand on nous fait passer le B2I tout le monde **sait déjà** tout cela » (nous soulignons). Celles et ceux qui s'estiment « très compétent(e) » disent ne pas devoir ces aptitudes à l'école mais à eux-mêmes : « Ça s'apprend tout seul, à force d'avoir l'habitude, à force de rechercher plusieurs choses. Au début c'est peut être un peu dur mais après ça va : je ne sais pas trop... je ne savais pas trop quoi taper sur le moteur de recherche, si je devais taper une phrase entière et maintenant je sais que je dois taper les mots les plus importants » ; « Tâtonner, chercher par soi même, que si on nous dirige et qu'on nous dit faut faire comme si comme ça ». Plus souvent par contre il a été fait mention d'une formation extérieure, à l'occasion d'une activité extra-scolaire, culturelle ou militante. Les personnes concernées font toujours preuve de recherches personnelles diverses et approfondies, le plus souvent très liées aux préoccupations scolaires. Celles et ceux qui décrivent une telle formation, extérieure au lycée, la jugent solide et bénéfique, y compris aux recherches scolaires : « C'est devenu une habitude parce qu'au début, l'an dernier je ne le faisais pas, je ne vérifiais pas, je ne savais pas bien taper mes mots clés ».*

Au collège ou au lycée, les apprentissages liés à la recherche d'information en général et sur l'internet en particulier apparaissent au gré des propos, disséminés, dépendants des personnes et des contextes : « On en fait toujours un peu avec les profs mais on a pas de cours exprès pour ça ». Beaucoup

indiquent avoir reçu une formation, à l'occasion des TPE bien souvent, méthodologique et ponctuelle, qu'ils n'ont pas réinvestie. La recherche d'information, au travers des témoignages recueillis, ne fait pas l'objet d'un apprentissage à part entière : « *Enfin si, on a eu quelques cours au lycée avec le ... B2I... je ne sais pas quoi... je ne sais plus... ils nous ont appris à utiliser le tableur, puis quelques trucs... par exemple le BCDI, l'intranet du lycée... rien sur internet spécifiquement* » ; « *Je n'ai pas fait tant d'informatique que ça en fait, à part le B2I mais sinon on a fait des recherches **comme ça...*** » (nous soulignons). Elle se fait au gré des circonstances, les situations et les attentes se révélant très hétérogènes : « *On apprend des choses sur l'exposé lui-même et on apprend à utiliser internet* ». Elle peut être vécue comme une chance : « *(Je l'ai) appris forcément un peu au collège, ils nous montrent. Enfin moi je sais qu'à la maison je ne me servais pas forcément beaucoup de l'ordinateur et puis au fur et à mesure ils montrent comment on fait* » ; « *Je vois qu'il y en a qui n'ont même pas d'ordinateur chez eux, comme ça ils apprennent et si ils l'ont un jour, ils seront pas paumés* ». Au collège ils disent apprendre les bases, le fonctionnement du moteur, la « débrouille » vient ensuite, par soi-même, au gré des opportunités scolaires ou extra scolaires, au gré des pratiques personnelles. Et pourtant, au-delà de l'immediate des déclarations, ce qu'ils font dans le contexte scolaire semble marquer profondément leurs pratiques. Car c'est bien souvent à l'école qu'ils affirment avoir commencé à faire de la recherche, avoir rencontré Google : « *j'ai appris là dessus au collège : après c'est par habitude donc je ne me souviens plus de comment je faisais au départ* » ; « *je suis habituée à Google depuis la 6ème* » ; « *J'ai toujours été habituée à Google, je suis restée sur Google* » ; « *au collège et au lycée on m'a toujours demandé d'utiliser Google* » ; « *disons que c'est le premier que j'ai **appris** à utiliser, au collège ... en fait je ne sais plus comment j'ai fait pour en arriver là, ça remonte à longtemps. Quand on ouvre c'est toujours celui là, une habitude* » (nous soulignons). La connaissance qu'ils peuvent détenir du fonctionnement et l'utilisation qu'ils peuvent avoir des outils de recherche, *via* les « mots-clés » par exemple, est également très étroitement associée aux usages scolaires : « *Au collège on nous apprenait à faire de la recherche informatique, avec des mots plutôt qu'avec des phrases* » ; « *on a appris à trouver des mots clés importants* ». Cette question même des mots clés nous semble établir à quel point les discours scolaires imprègnent les déclarations des jeunes interrogés. Nous avons insisté sur l'omniprésence de cette expression de « mots-clés » dans les discours des jeunes rencontrés. Du fait de notre expérience de terrain nous nous autorisons à penser qu'elle peut provenir du vocabulaire ordinairement employé par les enseignants, par les professeurs documentalistes en particulier, mais aussi des tutoriels et autres matériels pédagogiques destinés à étayer les recherches des élèves. Elle nous paraît très révélatrice de la méthodologie documentaire que les enseignants, et les enseignants documentalistes tout particulièrement, tendent à vouloir inculquer aux élèves. Cette méthodologie est celle héritée des réflexions françaises et québécoises qui, dans les années 80, ont clarifié la capacité à se

documenter en déclinant les compétences en information documentation sous la forme de référentiels, outils d'aide à la construction de séances pédagogiques et à l'évaluation du travail fourni par les élèves (Fadben 1997²¹).

De surcroît, si la motivation, levier principal de satisfaction informationnelle, est souvent associée aux recherches personnelles : « *En fait j'adore me documenter, même sur des choses que je sais qui ne me serviront à rien* ». Elle intéresse les recherches scolaires et se révèle là encore plus déterminante. Ainsi ce lycéen qui a « *l'impression d'apprendre mieux à utiliser internet avec les recherches scolaires. Sur des thèmes plus précis, il faut approfondir, chercher les mots clés, y a moins de sites* » et qui illustre son propos par un exemple de recherche personnelle « *la guitare, c'est un thème large* » en regard d'une recherche scolaire qu'il a dû effectuer et qu'il a estimé très profitable : « *les inégalités de salaire entre privé et public, il faut aller sur des sites d'organisations, d'associations ...* ». Dans le même ordre d'idées, les jeunes interrogés se présentent comme plus vigilants à l'égard de l'information consultée sur l'internet dans le cadre de leurs recherches scolaires, que ce soit le fait d'une obligation ou non. Il nous faut tout d'abord parler de « méfiance », tant ce thème est abordé sous l'angle des « dangers », de la protection de la vie privée, de la sécurité informatique, des contenus illicites ou inadaptés à la jeunesse. Ce regard est lié à des expériences personnelles malheureuses parfois, mais le plus couramment aux discours d'ordre médiatique et institutionnel très axés là-dessus : « *Tout le monde le sait* ». L'évocation du regard critique à l'égard de l'information en général, voire des risques de désinformation ou « *d'infopollution* » (Sutter 1998²²), se fait plus rare : « *C'est le problème d'internet : faut savoir juger, apprendre à juger à quoi on a à faire face* » ; « ***Il faut savoir trier*** les sites : *qui les a fait ? Pourquoi ?* » (nous soulignons). Il nous est plus difficile ici de déterminer le contexte potentiellement à l'origine de cette conscience de problématiques renouvelées avec l'internet en matière de caractérisation des sources ou d'évaluation de l'information. En particulier, cette attitude ne se reporte pas systématiquement, loin de là, sur les ressources quotidiennement consultées, telles que Wikipédia... « *Je pensais que c'était fait par des pros mais en fait quelqu'un de ma famille m'a dit que c'était n'importe qui qui écrivait* » : les réalités du fonctionnement de l'encyclopédie libre et collaborative sont rarement abordées en tant que telles dans les pratiques enseignantes telles qu'elles transparaissent dans les propos des jeunes interrogés. Les jeunes s'en font donc une idée, plus ou moins juste, par des voies très diverses, bouche à oreille entre amis, conseils d'adultes, parents ou enseignants, ...

²¹ Savoirs CDI : Des ressources professionnelles pour les enseignants documentalistes. Référentiels pour la maîtrise de l'information. Paris, CNDP, 2009 <http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=756>

Fédération des enseignants documentalistes de l'Education nationale, *Proposition d'un référentiel de compétences*, FADBEN 1997

<http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/REFERENTIEL-COMPETENCES-1997-2.pdf>

²² SUTTER, Eric. Pour une écologie de l'information. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol.35, n°2, 1998

Ainsi, au-delà des éléments, aléatoires, de maniement des outils de recherche, les occasions qui provoquent une recherche pour l'école sont vécues comme un défi et nous pouvons les envisager à ce titre comme formatrices. Elles offrent l'occasion d'une pratique au-delà du renseignement pragmatique et de la satisfaction immédiate du besoin/but d'information. Investies de manière un tant soit peu personnelle par le jeune, elles peuvent favoriser un recul réflexif sur son activité informationnelle. En effet, si les questions de multiplicité des sources et de validation de l'information, par exemple, ne sont pas appréhendées de façon frontale à l'école, la recherche scolaire est bien souvent la seule occasion de s'en inquiéter. Même si elle touche rarement les recherches personnelles, elle marque considérablement les discours voire les pratiques : *« La plupart du temps je l'ai appris seul en faisant des recherches chez moi : vers 6ème 5ème : internet c'était pas vraiment... en fait c'est à partir du moment où je l'ai eu chez moi que je devenait plus compétent. C'est surtout la disponibilité, pouvoir y aller tout de suite, pas besoin d'attendre le lendemain, des ordinateurs pas tout le temps disponibles. (...) à force on sait les sites qui sont bien ou pas. Je vois, Wikipédia, il y a des choses bien dessus mais sachant que tout le monde peut en mettre c'est pas forcément ... ça dépend des recherches, il y a des sites qu'on connaît pas forcément. J'aime bien les sites des académies parce que c'est assez surveillé, je sais que c'est assez fiable. Je peux pas vraiment dire que je l'ai appris : c'est à force de faire des recherches, au collège ou alors j'ai peut être vu quelqu'un le faire, je ne peux pas vraiment dire »* ; *« En multipliant les sources il y a moins de chances de se tromper »* ; *« C'est le problème d'internet : il faut savoir juger. Avant d'aller rechercher il y a des choses fondamentales à savoir : comment faire une recherche, comment savoir qu'un site est fiable. J'espère être assez armé, je peux toujours me faire piéger mais j'ai des bonnes bases pour ne pas me faire piéger par la plupart. Ces bases je les savais avant mais à l'école, si on fait quelques petites fautes on va vraiment se faire taper sur les doigts : souvent là on réalise qu'internet est quelque chose de très vaste »* (nous soulignons).

Au vu des déclarations spontanées des jeunes interrogés, donc, l'école n'est pas pour grand chose dans leur pratique de recherche internaute : ils l'ont « appris » seuls et par leurs propres moyens. Nous devons donc pondérer ce point de vue de par les éléments de réponse apportés quand le discours sur l'origine de la compétence s'approfondit. Autant ils estiment d'emblée leurs habitudes domestiques prédominer sur leurs recherches scolaires, autant ce qu'ils apprennent au collège ou au lycée, en matière d'astuces de recherche ou de sites conseillés par exemple, alimentent leurs recherches personnelles : *« Je sélectionne systématiquement pages francophones, c'est pour pas avoir des sites en anglais je crois. Si ma mémoire est bonne c'est au collège qu'on m'a dit ça ... je sais plus ça fait tellement longtemps »* ; *« Au collège : on m'a dit pour Wikipédia que ce site il était pas trop net »* ; *« Quand je ne trouve pas sur Google, je vais voir sur Exalead (conseillé par un prof de collège) »* ; *« (je fais) confiance au .org... j'essaye de m'en souvenir... c'est des choses que j'ai apprises au lycée »*. Nous sommes là face à un échange permanent de pratiques, de rappels et d'innovations de part et d'autre : *« J'ai appris juste un*

peu Google à l'école. J'ai essayé avec des mots, avec des phrases aussi et j'ai remarqué que ça cherchait en fonction des mots » ; « Déjà on a appris à l'école et puis je l'utilise plus » ; « Je pense que c'est assez complémentaire : si j'avais pas fait tout seul je pense que ça m'aurait manqué, mais si j'avais pas eu certaines informations sur internet et tout, par le lycée ou le collège ça m'aurait manqué aussi ». Il est à noter enfin que le contexte scolaire n'est pas uniquement constitué du modèle de l'adulte et de l'enseignant mais en grande partie de celui des pairs. L'apprentissage en recherche d'information sur l'internet peut se faire alors *via* l'imitation des autres : « En allant toujours à l'ordinateur, par moi-même ou avec des amis, en les voyant faire... » ; « En regardant les autres faire, en leur demandant »... D'une part, nous nous apercevons donc qu'ils doivent un certain nombre de leurs attitudes aux circonstances et/ou apprentissages scolaires : « On a eu des heures de CDI pour apprendre l'ordinateur, mais je pense que je l'ai un peu appris toute seule aussi » ; « Ce que l'on a vu on l'a reproduit : chercher des mots, on les tape... ». D'autre part et surtout, il nous est permis de penser que c'est à l'occasion de recherches scolaires que **certains** ont pu s'engager dans un questionnement et se confronter à un processus réel de recherche d'information et d'acquisition possible de connaissances : « Au début on voit ça comme une difficulté, un travail long mais plus on a de la matière plus c'est intéressant, on met en forme, on apprend des choses nouvelles... » ; « La demande du prof : au début ça pose des problèmes et à force de bien regarder, de s'attarder sur le sujet, de se poser les bonnes questions... » ; « Au collège c'était une question / une réponse. Au lycée, à force de la faire, j'apprends plus à me poser des questions avant de la faire ».

En conclusion, lorsque nous tentons de cerner, au sein des propos recueillis, ce qui conditionne l'émergence d'une certaine compétence en recherche d'information avec l'internet, dans le maniement des outils et l'aisance, mais également dans l'appropriation intellectuelle voire critique des informations et des sources qui les portent, nous nous apercevons que **tâtonnement et apprentissage se retrouvent à la fois dans le contexte scolaire et dans le contexte domestique**. Le tâtonnement n'est en tout cas pas l'apanage du seul contexte domestique et se décèle aussi dans les pratiques scolaires. Du point de vue de ces jeunes il n'y a pour ainsi dire pas d'apprentissage formalisé. De même, l'apprentissage, en général, n'est pas cantonné entre les murs de l'école : « Parce que j'y passe beaucoup de temps, ça fait longtemps que j'utilise les moteurs de recherche. Quand internet a été mis à la disposition de quasiment tout le monde, à la maison on a tout de suite eu Internet et j'ai tout de suite commencé à apprendre à me servir les moteurs de recherche etc... J'ai commencé vers 12 ans... seul, de façon très empirique, j'ai nagé. Les parents surveillaient là où on allait. On apprend aussi des choses par expérience et pas que à l'école. Ça s'apprend mais plutôt seul ».

9.2. Leurs représentations de l'expertise informationnelle

Nous avons tenté de cerner le degré de compétence que les jeunes interrogés sont susceptibles de s'attribuer à eux-mêmes, au regard des représentations qu'ils entretiennent des outils à leur disposition et des usages qu'ils en ont ou pensent en avoir. Ce questionnement n'aurait pas de sens si on ne les questionnait pas aussi sur l'idée qu'ils se font de l'expertise en général. Nous l'avons vu, les jeunes concernés par notre enquête ont été très réactifs à cette question et n'ont jamais confondu la compétence en général avec leurs propres capacités. Ils ont facilement à l'esprit l'image ou l'existence d'un modèle de référence en matière de recherche sur l'internet. Nos résultats quantitatifs par rapport à ce point nous ont permis de noter que rares sont les individus à se ranger dans la catégorie des « experts ». Nous proposons là de décrire cette expertise en général telle qu'ils la conçoivent, de déterminer les critères qui lui sont spécifiques et à nouveau, les conditions qui ont pu selon eux la rendre possible chez certains individus.

Se « débrouiller », faire avec ses moyens et ses capacités, quels qu'ils soient, leur suffit au quotidien : « *Quand je recherche des informations vagues, il n'y a pas trop de problème pour les trouver* ». Ainsi l'évocation de ce tâtonnement qui constitue la matière première de leur expérience de recherche sur le *Web* les invite à faire état de la distance qui les sépare de cette idée générale d'expertise qu'ils expriment. Nous retrouvons ici le critère de rapidité : « *Je mets souvent du temps avant de trouver* ». Rapidité qui est liée à la précision : « *Je n'arrive pas toujours à trouver et ce sont des informations générales* » ; « *Je vais sur Google donc je ne vais pas sur des choses très pointilleuses, je prends ce qui est général* » ; « *Pour quelque chose de plus précis ça prend plus de temps, voire il n'y a pas d'information* ». Nous retrouvons également là et de façon récurrente le « problème des mots-clés » : « *J'ai du mal à cerner les mots-clés* ». Nous retrouvons aussi les limites pointées plus haut de *Google*, conçu comme un outil grand public. Et, le plus souvent, leur propre compétence achoppe sur le niveau estimé par eux comme minimal ou comme simple des recherches qu'ils mènent et surtout sur leur appropriation difficile des tâches et sujets de recherche imposés : « *Des fois je manque de moyens pour commencer la recherche* ».

• Rapidité, précision et... fiabilité

Les jeunes interviewés, qui, pour la plupart, témoignent d'un usage « *normal* » ou « *de base* » associé à une compétence moyenne, manifestent donc leur conscience d'une expertise qui les dépasse : « *Je suis pas non plus expert, infallible, plutôt au milieu* » ; « *Je ne suis pas non plus une experte : vite savoir, trouver vite les choses, être plus rapide* » ; « *Je n'utilise pas tous les moyens à disposition* » ; « *Parce que je ne suis pas non plus un pro de l'internet, je ne connais que les bases en fait* ». L'expertise en matière de recherche d'information sur le Net selon eux recoupe ainsi les critères de rapidité et de précision : « *Plus rapidement, des informations plus précises. Parce que moi, souvent, c'est pas vraiment précis* », plus exactement

définis quant à la pertinence et à la fiabilité qu'ils permettent. L'expert est ainsi décrit comme celui qui « *trouverait plus rapidement tout de suite des informations beaucoup plus pertinentes, des valeurs beaucoup plus sûres. C'est difficile de savoir si c'est fiable, qui a mis l'information sur internet, des professionnels ou pas...* ». L'expertise c'est savoir trier : « *Il m'est arrivé de me tromper sur le choix d'un site qui s'est avéré pas si bien que ça une fois comparé à d'autres* » ; c'est « *ne pas tomber sur ces choses fausses ou savoir les repérer* », ne pas « *se faire avoir* » car « *des fois ils montrent tous les trucs qui sont possibles, des fois des choses qui n'ont pas de rapport* ». Au-delà même de la capacité à sélectionner le bon site parmi les résultats proposés par le moteur, à « dénicher » la bonne information au bon endroit, l'expert serait finalement celui qui dominerait un internet devenu transparent : « *Il ferait le tri tout de suite, il aurait le coup d'oeil sur un site si c'est intéressant ou pas, si c'est en rapport avec le sujet ou pas... tout de suite sans avoir à lire tout* » ; « *Moi je suis **obligé de trier**. Parfois je ne trouve pas exactement ce que je veux* » (nous soulignons).

• **Diversité des sources et « document parfait »**

L'expert rapatrierait rapidement des informations non seulement précises, pertinentes par rapport à son besoin d'information et fiables, mais également de provenances diverses : « *Quelqu'un qui va trouver rapidement des informations, qui va trouver plusieurs sources en plus* » ; « *Il irait chercher dans différentes sources, pas que sur Google* »²³ ; « *Et puis moi je m'arrête, quoi... sur la première page... et après je ne cherche pas plus loin...* ».

Ce recours à des sources d'informations variées ou alternatives à Google, côtoie la capacité à isoler le fameux document ou le site *parfait*, celui qui répondrait pleinement et de façon complète à l'objectif de recherche d'information : « *Je suppose que déjà il irait beaucoup plus vite : moi je prends plusieurs sites quand même, je vais trouver ce que je veux mais ça prend plus de temps* » ; « *Celui qui est expert il cliquera déjà sur le site et c'est le bon, où il y aura tout, moi je n'ai pas encore cette capacité là quand même* ».

En la matière, tout est affaire de « mots-clés ». Les témoignages sont ainsi légion à pointer cette capacité à élire le « mot clé » juste, le sésame évoqué plus haut : « *Ils savent comment chercher : il y a des choses qu'on peut taper et d'autres qu'il ne faut pas taper. Parfois on est trop vague et parfois on est trop précis. Moi je suis entre les deux.* » ; « *C'est surtout que j'ai des copains qui **savent les mots clés** qui fonctionnent plus que d'autres* » (nous soulignons). Là encore retrouvons nous finalement une certaine primauté du moteur, l'expert étant celui capable d'en maîtriser suffisamment le fonctionnement pour le plier à sa volonté : « *Celui qui choisit les bons mots clés au bon moment* » ; « *Il y a beaucoup de gens je trouve qui ne savent pas rechercher : ils mettent une phrase... Google n'est pas un humain, il ne recherche pas des phrases mais il recherche des mots clés, donc faut savoir trouver ses mots clés, rechercher des choses ou les séparer, inclure ou*

²³ Il faut noter ici que Google lui-même est mobilisé comme une « source » d'information à part entière.

exclure des mots » ; « Il tape directement et il tombe directement sur le site, au mot près » ; « Peut être qu'il saurait mieux faire les mots clés. Ça joue pas mal » ; « Quand on connaît bien internet on met les bons mots clés on trouve tout de suite ce que l'on veut ». ...

• **Au-delà de la connaissance des outils, la « connaissance d'internet »**

L'expert est enfin, celui qui connaît les « bons sites » et qui dispose d'une image globale de l'internet documentaire : *« (Il) faut connaître les sites plutôt bien » ; « (Il) connaîtrait tous les bons sites » ; « Et puis il y a des gens qui connaissent les bons sites parce que moi je tombe sur des sites... » ; « Il a peut être une vision d'internet plus grande, enfin je veux dire il connaît peut être des sites mieux que d'autres » ; « (Il peut) se dispenser d'un moteur de recherche pour trouver ce qu'il veut » ; « Utiliserait des liens » ; « Connaîtrait tout un tas de sites »...*

Fort d'une cartographie stratégique du Web, l'expert se dispenserait de la « béquille » Google, réservée aux non-initiés : *« (Il) arrive à se passer des systèmes de recherche basiques et va directement sur la ressource adéquate, le moteur adéquat » ; « Ils ont plusieurs sites de recherches, plusieurs adresses » ; « Je ne fais que des recherches simples en utilisant les moteurs de recherche simples (Google, Wikipédia), je ne vais pas approfondir... » ; « (Il) connaîtrait déjà les sites ou alors c'est que je ne connais pas tout l'internet. Je vois internet à travers un serveur mais il y a aussi l'internet beaucoup plus vaste. J'ai une image d'internet beaucoup plus vaste que ce que je connais. On m'a dit une fois qu'il fallait finalement des mois et des mois pour découvrir l'internet global et savoir tout ce qu'il peut nous amener » ; « Le choix des sites... le recours à d'autres moteurs de recherche peut être plus efficaces ». Cette possibilité d'anticipation favoriserait une recherche plus rapide et plus exacte, plus efficace dans la satisfaction du besoin informationnel car moins hasardeuse, insoumise aux « lois de la loterie » évoquées plus haut : *« Ils trouveraient exactement ce dont ils ont besoin » ; « Peut être qu'ils passent plus de temps sur l'ordinateur, plus que moi ... je ne sais pas. J'ai toujours l'impression de pouvoir faire mieux mais je ne sais pas comment. Je vois des gens faire mieux, par exemple dans ma classe, il y en a qui gagnent pas mal de temps, ou ils tombent un peu par hasard sur des sites, enfin pas par hasard, sur... Peut être qu'ils ciblent plus ce qu'ils veulent : je crois que c'est ça » ; « Ils savent tout de suite ce qu'ils vont chercher, ils savent sur quoi ils veulent tomber ». En somme l'expert serait « quelqu'un qui tomberait directement sur ce qu'il veut », qui maîtriserait suffisamment la recherche et ses outils pour s'adapter au fonctionnement de l'internet et du moteur de recherche, pour le dompter, le plier à ses objectifs de recherche. Un lycéen, parmi les quelques personnes qui se considèrent comme « très compétentes », justifie ainsi son propos. Pour lui, l'expertise c'est finalement avoir un réel but de recherche : *« (...) j'ai toujours quelque chose à aller voir ou à chercher. Et du coup j'ai pris l'habitude d'utiliser très fréquemment les moteurs de recherche et donc j'ai appris à rechercher de façon plus pertinente, à aller à l'essentiel, à... et c'est pour ça que maintenant je pense que je peux dire que je suis très compétent ».***

• Qui sont les experts ?

Derrière certains discours, nous pressentons donc la référence à un point de vue typiquement méthodologique, celui des enseignants documentalistes en particulier. Certains de ces jeunes se reportent implicitement à une « méthode », à une démarche type dont ils estiment qu'elle diffère de leurs façons de procéder : « *Je ne suis pas sûr d'avoir des méthodes très efficaces* » ; « *Je n'ai pas vraiment de méthode. Je tape juste les mots clés que je recherche et en fonction de ce que ça me donne j'affine...* » ; « *...Donc je ne suis pas... par exemple, quand il y a la recherche avancée **à faire**, je ne l'utilise pas* » (nous soulignons) ; « *Le prof ne propose pas internet d'office, au niveau de la méthode c'est pas par là qu'il faut commencer* ». Néanmoins, lorsque nous les interrogeons sur la personne incarnant possiblement cette expertise, ce ne sont pas les enseignants qui sont le plus souvent évoqués.

La représentation de l'expert s'incarne dans des personnages identifiés, le plus souvent les informaticiens, de l'établissement scolaire par exemple, ou l'informaticien de la famille (le beau-père). Les compétences qui permettent une recherche d'information experte sur le Net relèvent alors de compétences proprement informatiques, liées au maniement de l'ordinateur, à la connaissance des logiciels, à la résolution des avaries : « *Je fais le minimum sur internet : je sais pas comment expliquer mais je suis pas une bête en informatique* » ; « *Ils savent tout faire, si il y a un problème, un virus, ils peuvent se débrouiller : moi je ne peux pas, je suis obligée d'appeler un informaticien* » ; « *Être expert, c'est avoir beaucoup de connaissances en informatique pour rechercher exactement ce qu'on veut* ». Les experts peuvent être également des amis, les « *copains hackers* », « *impressionnants* », « *incroyables* » de part leur virtuosité informatique et donc aussi de recherche d'information. Les journalistes jouent également ce rôle dans les propos d'une jeune fille, « *qui se passent d'internet* » pour accéder à et diffuser l'information. L'expert est en tous cas l'initié, disposant de stratégies et d'astuces hors du commun voire professionnelles : « *Il aurait plus le réflexe de taper le bon mot clé, d'aller sur des moteurs de recherche que moi je ne connais pas...* ». De manière générale, la figure de l'expert pour ces jeunes ne se retrouve pas dans l'entourage adulte, parents ou professeurs, mais plus particulièrement chez des jeunes de leur âge ou un tout petit peu plus âgés et socialement plus autonomes.

• Les raisons de l'expertise

La figure de l'expert, internaute, en informatique, ou en recherche d'information, aux capacités exceptionnelles et connaissances quasi ésotériques, existe bel et bien dans les discours des jeunes sollicités. Il est essentiel de s'interroger sur les conditions de possibilité de cette expertise qu'ils reconnaissent comme différant radicalement de leurs pratiques ordinaires. « *Ils peuvent trouver toutes sortes d'informations, presque tout* » ; « *Tout est en grande partie sur internet il suffit de savoir chercher pour le*

trouver » : disent-ils. C'est ainsi derrière ce « savoir chercher » que se cache la clé du mystère de l'expertise. L'expertise, « *c'est une question de méthode et d'habitude* ». Les jeunes interviewés citent aisément le temps passé pour attester des aptitudes de l'expert. L'expertise dans leur discours se rapporte en premier lieu aux recherches menées à titre personnel et concernent seulement par extension les recherches scolaires : « *C'est quelqu'un qui aurait souvent l'occasion de chercher, enfin qui ferait souvent des recherches personnelles* ». Mais si, à leurs yeux, l'expertise ne s'explique pas uniquement par l'habitude, il leur est pourtant difficile de cerner plus avant les raisons de l'expertise, certains avancent l'idée d'un apprentissage. Leur définition de l'expertise en général est intéressante à plus d'un titre mais elle l'est davantage de par le retour qu'elle permet sur leurs pratiques réelles dépassant par là même le stade des déclarations spontanées, plus ou moins conformes à la réalité, et initiant une véritable réflexion.

• L'expertise c'est savoir chercher

Le degré de maîtrise de la recherche d'information sur l'internet que ces jeunes s'accordent, ce qu'ils estiment savoir faire en la matière, ainsi que ce qui leur « manque », à leur yeux, pour se dire très compétents ou experts, fait apparaître, en creux, leur définition de l'activité informationnelle sur l'internet en général. La compétence de recherche d'information sur le *Web* s'appuie ainsi sur la rapidité d'exécution, la quantité d'information et la précision de cette information rapatriée, la formulation de sa requête *via* les « *bons mots-clés* » et la capacité à faire le choix du « bon site ». Mais « *tout dépend ce qu'il faut chercher* ». Et, tandis que l'expert est celui qui peut « *tout trouver* », la réussite de leur entreprise de recherche n'est pas donnée à tous les coups : « *J'ai du mal à trouver des fois exactement ce que je veux* » ; « *Il y a certains moments où j'arrive à trouver certaines choses, et des moments où je n'arrive pas* ». Nous retrouvons là l'idée de « loterie » et le tâtonnement qui va avec. Or il nous semble ici que c'est bien la posture de recherche elle-même qui se trouve interpellée : « *Ça dépend des recherches : pour des recherches pointues... moi je ne fais pas des recherches pointues* ». Nous pouvons nous demander ainsi si les difficultés n'émergent pas précisément quand la recherche est réellement à effectuer, quand la « débrouille » habituelle ne suffit plus. C'est cette profonde difficulté à *chercher* qui explique sans doute aussi l'espoir du « *document parfait* », capable de satisfaire à lui seul le besoin d'information, capable aussi d'explicitier un but de recherche imposé et trop flou. Le recours systématique à *Wikipédia* prend ici tout son sens. Ces propos mis bout à bout font état de cette recherche qui n'échappe pas à l'expert : « *Je ne vais pas énormément sur internet, enfin je sais rechercher des informations mais je ne vais pas trop loin : je ne gère pas vraiment la recherche sur internet* » ; « *Je vais faire des recherches mais les sites trop compliqués où il faut aller à plusieurs endroits je vais laisser tomber en fait pour moi il faudrait que ça arrive direct* » ; « *Après quand il*

faut regarder un petit peu partout, je me retrouve à des endroits où que ça n'a rien à voir » ; « Disons que quand je cherche quelque chose je vais directement sur Wikipédia et si je trouve pas sur Wikipédia je ne vais pas trop chercher parce qu'après il faut fouiller sur les sites et tout, alors ça m'énerve et je ne suis pas très patiente et je laisse vite tomber » ; « Je ne fais que des recherches simples en utilisant les moteurs de recherche simples (Google, Wikipédia), je ne vais pas approfondir... » ; « Quand j'arrive sur ma page d'accueil, je tape ce que je dois chercher et je cherche pas plus loin. Je ne vais pas sur d'autres serveurs ... » ; « Je prends toujours dans les premières pages et quand je ne trouve pas, je ne trouve pas »...

*« C'est quand tout bugue, quand je peux plus faire ce que je veux, **même moi parfois je bugue**. Je pense alors que ce que je cherche n'existe pas. Dans ces cas là je pars, je laisse l'ordi à mon frère »* (nous soulignons) : il nous semble fondamental de dépasser le simple constat d'une incapacité à la recherche réelle et d'insister sur la confusion qui s'opère, à la lecture des témoignages, entre la compétence, humaine et intellectuelle, de recherche et l'efficacité, robotique et instrumentée, de l'outil de recherche, en l'occurrence Google. Ainsi ces jeunes qui se disent compétents *« Parce qu'il y a tous les éléments de réponses que je cherche »* ; Parce que *« ça permet d'avancer bien, ça donne beaucoup d'informations »*. Un jeune homme va jusqu'à accorder la compétence à l'ordinateur lui-même : *« Ça dépend de l'ordinateur : si il est lent on abandonne vite et donc on est moins compétent »*. Nous avons déjà signalé, et cette compréhension première de la question est symptomatique, que certains jeunes, à la question du degré de compétence, ont tout d'abord répondu par rapport à l'efficacité du moteur de recherche²⁴. L'efficacité de l'outil de recherche, les mérites de Google, sont d'ailleurs les principaux arguments qui contredisent l'idée de compétence ou d'apprentissage en matière de recherche d'informations sur le Web : *« C'est pas compliqué, les moteurs sont efficaces » ; « Avec les moteurs de recherche qu'on a c'est assez rapide »*. A la question concernant la compétence en recherche d'information sur l'internet, les jeunes que nous avons rencontrés s'attribuent un niveau de compétence en général moyen et toujours en fonction d'objectifs informationnels considérés comme modestes : *« C'est pas très compliqué ce que je recherche... »*. Cette question de la compétence en recherche d'information de l'individu est donc très notablement victime d'une confusion récurrente avec l'efficacité perçue du moteur de recherche : *« Ça trouve toujours, il y a tout... » ; « Très compétent parce qu'il y a tous les éléments de réponses que je cherche » ; « J'ai essayé l'autre jour Yahoo, et voilà : pas le même fonctionnement, pas les mêmes repères donc je me sentais beaucoup moins efficace que sur Google donc c'est pour ça que j'utilise Google »*. La compétence en recherche d'information est ainsi très directement associée aux critères de rapidité, de précision. La compétence de l'individu se trouve dès lors soumise au fonctionnement propre de l'outil de recherche (trouver les bons mots clés, tomber sur les bons

²⁴ « Internet » et « moteur de recherche » se trouvant souvent confondus.

sites) : « *Confusion entre les différentes approches de la pertinence : pertinence thématique ou topicale (relevance), pertinence-système calculée par agrégation ou conjonction de mesure statistiques, et pertinence-utilisateur, c'est-à-dire adéquation à un besoin d'information en contexte. (...) Pour réduire leur propos, les usagers ont ou n'ont pas la possibilité ou la capacité de subjectiver leur recherche, du moins ne savent pas ou peu se défaire de l'« objectivation » imposée par les outils de recherche du web* » (Gallezot Simonnot 2009²⁵). L'expert est alors envisagé par ces jeunes comme celui qui, soit arrive à se détacher de cette sorte de soumission à l'outil, soit qui parvient à y coller parfaitement. L'expert est celui qui sait trouver, qui, au final sait réellement chercher par lui même. Mais demeure toujours selon nous la primauté de l'acte de « trouver », plutôt du côté de la machine, sur l'envie de « chercher », spécificité de l'humain. Nous pourrions sans doute ici rapprocher nos réflexions de celles énoncées par Roselli 2010 : « *Le premier se situe au niveau du contrôle et de la maîtrise de l'individu sur le système, aussi bien universitaire, pédagogique, administratif que documentaire. Les errants, contrairement aux autres profils mais à l'opposé symétrique des experts, sont « pris » par le système et restent captifs de ses logiques. Ils investissent beaucoup d'énergies et de temps pour s'adapter. Dans le domaine des ressources électroniques plus spécialement, la « prise » sur la machine (Ghitalla et al., 2003) marque une différenciation sensible entre degrés d'appropriation : les étudiants bricoleurs restent durablement « pris » par le système complexe du Web* ».

Les éléments qui caractérisent la démarche d'interrogation des outils de recherche par les adolescents ne semblent pas totalement spécifiques de la jeunesse. En revanche, le rapport des jeunes à l'internet peut être défini par une certaine forme d'exclusivité et de sujétion à l'outil. Ce trait nous apparaît comme judicieux pour désigner le caractère « novice » de cet état, qui lui encore n'est pas typiquement juvénile. Cependant, si une démarche, proprement technique, d'interrogation des outils de recherche peut être qualifiée de commune à tous ces adolescents, les individus se distinguent radicalement par l'investissement personnel qu'ils font de cette démarche et des contenus informationnels auxquels elle aboutit. La figure et la densité du paysage informationnel de chacun de ces jeunes sont en effet très diverses. Cette pluralité est fonction d'une certaine prise de contrôle et d'initiative sur l'outil et la recherche, à tel point qu'elle en devient personnelle qu'elle qu'en soit l'origine première. Elle nous apparaît également comme tributaire d'une certaine capacité à l'incertitude voire à la sérendipité. Se dessinent ici les contours d'une forme d'expertise informationnelle renouvelée.

9.3. Incertitude et sérendipité

« *L'activité dominante de ces jeunes, qu'elle soit d'ordre encyclopédique ou communicationnel, consiste beaucoup*

²⁵ SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel. Introduction. In SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

*plus à revisiter des terrains connus qu'à tenter l'exploration de nouvelles parties du réseau. On est souvent très loin de l'image du jeune internaute qui, grâce au branchement Internet à la maison, communique avec des correspondants du monde entier ou passe son temps à explorer de nouveaux domaines de connaissance. (...) Les sites Web qu'ils visitent à la maison sont intimement liés à leurs goûts et à leurs loisirs personnels, et correspondent aux centres d'intérêt bien connus des adolescents (musique, cinéma, jeux, émissions de télévision, etc.), les garçons allant plus nombreux vers les sites de jeux, de sport et d'informatique » (Bevort Bréda 2006) : les enquêtes consacrées à la relation jeunes et internet, telle *Médiappro* ou *Les jeunes et Internet*, parties prenantes de notre interrogation (chapitre 5), établissent une nette différence entre la représentation désormais classique des « *digital natives* » en phase avec les potentialités de la technologie et l'utilisation qu'ils en font réellement. Le constat ici effectué entre en contradiction avec les représentations de l'internet et les propos tenus par certains des jeunes que nous avons interrogés : « Pour moi internet c'est plutôt tout de suite moteur de recherche, parce que à partir de là on peut faire tout et n'importe quoi. C'est ça qui est bien aussi on peut aller vraiment sur tout, avoir tous les thèmes possibles » ; « C'est intéressant, il y a plus d'informations, il y a plus de sites et on peut aller voir partout ». Mais au-delà des déclarations immédiates, la description qu'ils opèrent de leurs pratiques informationnelles confirme bien ce cabotage en terres familières : « Je préfère le sport que l'école... Je recherche différemment c'est sûr : le sport, j'ai mes liens habituels... Pour l'école je vais chercher, je vais chercher » ; « Je sais ce que je veux rechercher, là où il faut... Par exemple le portail Orange, je tape sport, football ligue 1, FFF » ; « La recherche d'information je la mettrais plutôt pour passer le temps, visiter des sites que je connais ». Nous avons déjà eu l'occasion de signaler l'impression de certitude et de sécurité quant à la « compétence » de l'outil qui se dégage des propos recueillis, quant à sa capacité à délivrer la réponse aux questions qu'ils posent. Paradoxalement ils décrivent en même temps l'internet comme quelque chose de très ample, dont une appréciable part est réservée aux « initiés », et en même temps suffisamment exhaustif pour qu'ils puissent y trouver ce qu'eux y cherchent. Ainsi, la surabondance informationnelle du Web et l'idée d'incertitude qui l'accompagne se rapportent sans doute plus à une vision d'adulte, *a fortiori* d'enseignant ou de professionnel de l'information et de la documentation. C'est d'ailleurs à ce titre que sont valorisés les programmes de formation à la maîtrise de l'information. Face à la profondeur du Web et au regard de la nature protéiforme de l'information qui y réside, le thème de l'incertitude, ou de la perte, est récurrent dans la littérature, du point de vue du système comme du point de vue de l'individu (Vignaux 2001²⁶).*

²⁶ « Un autre problème majeur est celui de la décontextualisation que peut opérer l'hypertexte soit parce que l'information désirée n'est pas trouvée ou que l'utilisateur ne peut replacer les items d'information dans un tout reconnaissable. Les questions des usagers sont alors primordiales: d'où est-ce que je viens, où suis-je, où est-ce que je vais? Une foule de techniques peuvent atténuer ces difficultés: des signets, des cartes, des retours au point de départ, des listes de liens, des marche-arrière (Horn, 1989 ; Shneiderman et Kearsley, 1989). (...) On peut penser que le morcellement de l'information dans les hypermédias conduit à une modification culturelle du mode de pensée. La

Les psychologues, par exemple, rapportent ce phénomène à la saturation cognitive qui se joue lors d'une recherche documentaire menée sur le *Web* et à la lecture des documents qu'elle implique, plus prégnante encore lorsqu'il s'agit de jeunes ou d'enfants (Rouet et al 2004²⁷). Dès le début des années 2000, de nombreux auteurs auront ainsi décrit les mouvances du paysage informationnel et les clés indispensables pour y évoluer (Saracevic 1997²⁸ ; Baltz 1998²⁹ ; Sutter 1998³⁰, Ghitalla et al 2003³¹). Pourtant, les jeunes que nous avons rencontrés ne se disent pas concernés par un tel sentiment de confusion ou de crainte. Sans doute, ne s'aventurent-ils pas hors de ce qu'ils connaissent bien. Cependant, et même s'ils ne naviguent qu'en ces terrains connus que nous avons tenté de circonscrire, le risque de désorientation informationnelle, cognitive et sémiotique (Gallezot Simonnot 2009³²), n'est-il alors jamais ressenti par ces jeunes ? C'est pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à cette interrogation que nous avons choisi d'inclure à notre guide d'entretien la question suivante : « Vous arrive-t'il d'être ou de vous sentir « perdu(e) » sur L'internet ? Dans quelles circonstances ? ». L'analyse de notre matériau nous amènera ici à cerner plus avant ce sentiment d'incertitude et les éventuelles circonstances de son apparition.

désarticulation des messages et leur multiplication dans le temps et l'espace créerait une illusion de connaissance qui occulterait la compréhension d'ensemble. Il n'y a pas de solution technique à ce problème; la solution réside chez l'utilisateur qui consulte l'hypermédia pour répondre à un objectif qui lui est propre. (...) Une autre limite importante de l'hypertexte c'est qu'il n'y a pas encore de "grammaire" qui permette de saisir d'un seul coup d'œil les différentes formes de continuités et d'enchaînements qu'un lien nous apportera si on l'active. Si on active, par exemple, un lien sur un mot, est-ce qu'on aboutira à une définition de trois lignes ou à une thèse de doctorat portant sur ce thème? Le lien ne nous le précise pas. Ceci amène deux types de désorientation cognitive: le problème du "musée d'art" où on voit tellement d'informations et d'images qu'on ne sait plus ce qui est relié et on ne retient rien. La richesse de la représentation non linéaire hypertextuelle porte en elle le risque d'une "indigestion intellectuelle". Le Crosnier nomme le deuxième type de désorientation, les "digressions imbriquées" où on perd de vue le but de sa recherche en suivant les chemins de traverses offerts par l'hypertexte (Le Crosnier 1995, 24; Jonassen 1989, 45) »

VIGNAUX, Georges. L'hypertexte Qu'est-ce que l'hypertexte ? Origines et histoire. Etude 2000-2001 du Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche (PNER) http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/15/57/PDF/Hypertext_Vignaud.pdf

Cités : HORN, Robert E. *Mapping Hypertext*. Chicago : the Lexington Institute of Hospitality Careers, 1989

SHNEIDERMAN, Ben ; KEARSLEY, Greg. *Hypertext hands-on! : an introduction to a new way of organizing and accessing information*. Reading, Ma., Addison-Wesley Publishing, 1989

JONASSEN, David H. *Hypertext/Hypermedia*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1989.

LE CROSNIER, Hervé. L'hypertexte en réseau : repenser la bibliothèque. *Bulletin des bibliothèques de France*, vol.40, n°2, 1995

²⁷ ROUET, Jean-François ; COUTELET, Béatrice ; DINET, Jérôme. *La recherche d'informations dans les documents complexes : Processus cognitifs, apprentissage et développement*. Conférence invitée à la Journée d'études sur le Traitement Cognitif des Systèmes d'Informations Complexes (JETCSIC) Genève, 17-18 juin 2004

²⁸ SARACEVIC, Tefko. Users lost: Reflections on the past, future, and limits of information science. SIGIR Forum, 31 (2), 1997 <http://comminfo.rutgers.edu/~tefko/articles.htm>

²⁹ BALTZ, Claude. Une culture pour la société de l'information ? : Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol.35, n°2, 1998

³⁰ SUTTER, Eric. Pour une écologie de l'information. *Documentaliste - Sciences de l'information*, 1998, vol.35, n°2

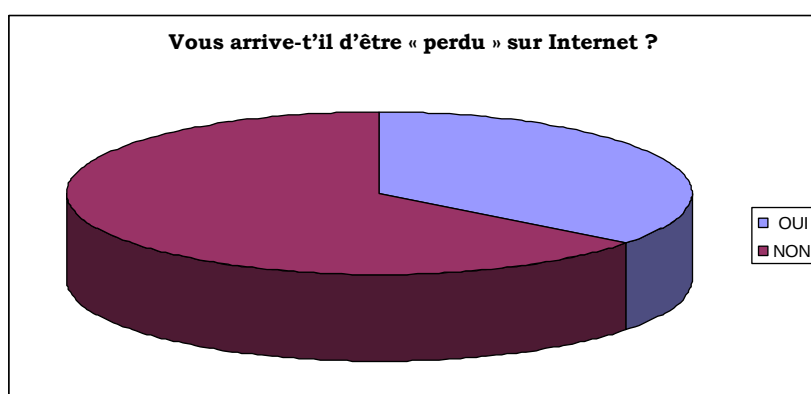
³¹ GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique ; GKOUSKOU-GIANNAKOU, Pergia ; LE DOUARIN, Laurence ; NEAU, Aurélie. *L'ouïe lecture : manipuler, (s')approprier, interpréter le Web*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 2003 (Études et recherche)

³² SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). Introduction. *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

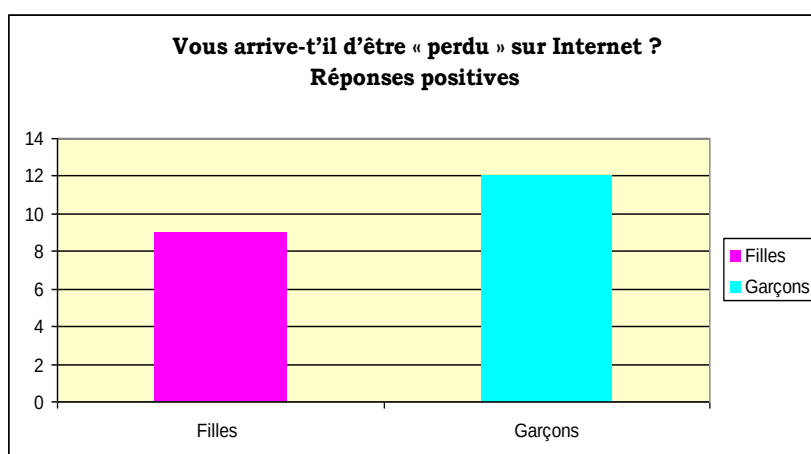
9.3.1 Incertitude et recherche d'information

• Traitement quantitatif

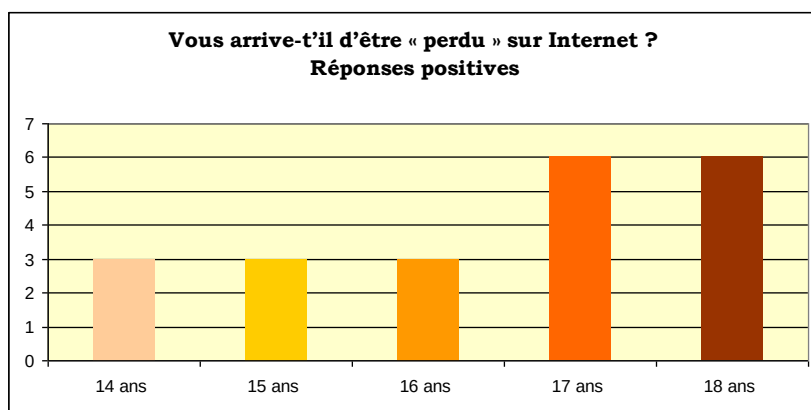
La question « Vous arrive-t'il d'être ou de vous sentir « perdu(e) » sur L'internet ? Dans quelles circonstances ? » a donné lieu à des échanges, plus ou moins nourris selon les personnes, mais elle nous a également permis de renseigner une question fermée. Les graphiques 13 « Représentation de l'incertitude » ; 14 « Représentation de l'incertitude selon le genre » et 15 « Représentation de l'incertitude selon l'âge » qui suivent, proposent une vision quantitative, et en cela limitée, des réponses apportées à une telle question. Cet exercice statistique n'a d'autre objectif que lui-même mais il offre une perspective intéressante lorsque l'on en recense les réponses positives.



Graphique 13 : Représentation de l'incertitude



Graphique 14 : Représentation de l'incertitude selon le genre



Graphique 15 : Représentation de l'incertitude selon l'âge

La majorité des 59 jeunes interrogés n'estime pas ressentir un sentiment de perte ou d'incertitude face à l'internet et lors de son utilisation. Quelques uns pourtant, surtout des garçons et surtout les personnes les plus âgées, en font état. Cette variable de l'âge nous semble intéressante en ce qu'elle établit un rapport entre l'apparition de ce « sentiment d'incertitude », liée sans doute à une connaissance plus aboutie de la réalité du *Web*, et une utilisation grandissante de ses applications informationnelles. **Plus précisément, ceux qui évoquent ce sentiment d'incertitude ou ce risque de perte sont ceux là même qui contrôlent le plus leurs sessions de recherches et nourrissent un projet informationnel personnel.** « *J'ai appris plein de choses... C'est vrai qu'il faut faire attention, garder de la distance... ne pas passer du temps pour y passer du temps, toujours avoir une finalité* », s'exprime ainsi un lycéen parmi ceux qui nous ont déterminée à choisir la dénomination d'« experts » pour l'un des groupes représentatifs de notre échantillon.

• Description du sentiment d'incertitude

Arrêtons-nous un instant sur ceux qui disent éprouver parfois ce sentiment d'incertitude. Cela nous permet en creux de préciser la vision qu'ils ont de l'internet et de la recherche d'information et nous renseigne sur leurs pratiques informationnelles. Ainsi, les arguments avancés dans le cas d'une réponse positive à cette question de l'incertitude pointent le « *chemin parcouru à partir de la page de résultats* ». Ceux qui disent avoir conscience d'une désorientation possible sont sensibles à cet itinéraire. Se sentir perdu, dans les propos des jeunes interrogés, c'est donc en premier lieu s'être éloigné de la page de résultats et tomber dans le « hors sujet » : « *Quand je vois que je suis éloignée et que ça n'a plus aucun rapport, je reviens sur les pages précédentes et j'essaye de rajouter des mots clés, quelque chose comme ça* » ; « *De lien en lien et on arrive plus à retrouver la page de résultats* ». La première

page de résultats offerts par Google est alors le repère absolu, la bouée de sauvetage providentielle et unique pour reprendre la métaphore navigationnelle : « *Je reviens à la page de résultats dès que ça commence à ne plus être tout à fait pareil* » ; « *Je consulte la première page : après ça a de moins en moins d'intérêt* » ; « *une balise* » ; « *le visage d'internet* ». Nombreux sont ceux qui font mention de leur grande vigilance à ne pas « perdre de vue » cette page de résultats. Certains, par exemple, mentionnent à cet égard l'intérêt pratique de la fonctionnalité du navigateur Firefox et de sa présentation par onglets : « *Je fonctionne avec plusieurs onglets... Je suis plus comme ça...* » ; « *Je garde ma page de résultats* ». Ce recours permanent à la page de résultats est le fait de tous, quelque soit leur position vis-à-vis du sentiment d'incertitude dont nous parlons : « *Je clique sur le lien qui m'intéresse. Je m'arrête quand je suis hors sujet* » ; « *Je reviens aux premières pages* ». Hors de cette page, la plupart des jeunes interrogés disent ne pas vraiment faire attention au site qu'ils sont en train de parcourir ou au changement de site éventuel en cours de consultation. Ils ont conscience d'une cohérence graphique générale, et c'est ce « changement de présentation » qui les avertit d'un possible changement de site.

Par ailleurs, être perdu, c'est souvent ne pas trouver ce que l'on cherche ou recevoir trop d'informations en même temps : « *Quand je ne trouve pas du tout ce que je recherche, quand je cherche quelque chose et que je ne tombe pas sur les sites que je pensais* » ; « *Quand il y a trois mots clés par exemple sur Google et qu'il y a beaucoup de résultats. Même si je ne consulte jamais que la première page de résultats, parfois il y a plus de résultats* ».

Ne pas trouver ce que l'on cherche, cela peut être aussi ne pas savoir ce que l'on cherche : « *Quand c'est dur à trouver, quand y a juste un mot, quand c'est pas précis, la demande du prof* »... D'autres éléments nourrissent ce sentiment, qui oblige l'internaute à se concentrer sur son objectif de recherche, voire à le définir, et à le mettre en relation avec les résultats affichés par le moteur. Les déclarations abondent en ce sens : « *Quand on a besoin d'aller sur plusieurs pages pour trouver en fait une seule chose, faut regrouper plusieurs pages...* » ; « *Ça arrive certaines fois si il y a trop d'informations, c'est pas clair et alors il faut affiner la recherche* » ; « *Il y a trop d'informations qui arrivent d'un coup et des fois c'est dur de faire le point sur ce que l'on veut vraiment regarder* » ; « *Des fois, sur un sujet très précis, quand il faut bien chercher, quand on prend du temps pour trouver... Ou alors quand on tombe sur une suite de sites qui n'ont pas plus d'intérêt les uns que les autres* ». Se sentir perdu c'est alors se mesurer à la difficulté de rassembler des éléments d'informations épars et potentiellement pertinents : « *Je regarde déjà ce qu'il y a : **je prend déjà ce qui m'intéresse**, je prends tout ce qui est intéressant parce que j'essaie de composer avec plusieurs sites **parce qu'il n'y a pas tout sur un site*** » ; « *Sur les moteurs : l'info apparaît comme une liste classé, linéaire... faut faire le tri* » (nous soulignons).

Certains rapprochent également ce sentiment de perte du sujet de la recherche ou du niveau de lecture des documents rapatriés : « *Quand on fait des recherches poussées* » ; « *Sur des sujets pointus, sur*

des sites on ne comprend pas tout... » ; « Surtout sur des sujets scientifiques, on a vite plein d'informations et on sait pas trop comment les trier » ; « Quand je ne comprends plus ce qui est écrit ». Ces difficultés de lecture ressenties semblent parfois inhérentes à la structure même du document numérique en ligne : « Dès qu'on arrive sur des sites compliqués : beaucoup de pub, quarante pages qui s'affichent en même temps ». Nous avons déjà signalé cet inconfort de la lecture à l'écran, de la lecture des pages Web en tant que telles, comme étant un élément récurrent des témoignages recueillis. Mais, face à ce sentiment possible d'incertitude ou de perte certains jeunes, parmi ceux qui disent l'éprouver, vont plus loin et conviennent la question de la validité de l'information trouvée sur l'internet. Ils associent ce sentiment d'incertitude aux spécificités même de l'internet documentaire. Certains soulignent ainsi « l'intérêt du fil en aiguille », permettant « de préciser sa recherche au fur et à mesure » : « Des fois je me laisse aller quand je ne sais pas trop comment rechercher ».

• **La majorité ne se sent pas perdue**

En dépit des descriptions scientifiques évoquées plus haut, de ce phénomène de désorientation propre aux environnements hypertextuels, où l'espace de la page oblige à jouer sur les liens internes ou externes, où la structure et les contours du document sont invisibles, où l'on assiste à « la perte de la stabilité du document comme objet matériel et sa transformation en un processus construit à la demande » (Pédaque 2003³³), des témoignages concernant le sentiment d'incertitude possiblement ressenti à l'occasion de sessions de recherche sur l'internet sont à la fois très précis et très rares. Comme nous l'avons dit, la majorité des jeunes que nous avons rencontrés dit n'éprouver aucune sorte de sentiment d'incertitude lors de recherches sur l'internet, *a fortiori* lors de leur utilisation de l'internet en général. Cette question leur semble même fortement incongrue. Les performances affichées de l'outil, moteur de recherche ou navigateur, suffisent ici à assurer un minimum de sécurité dans la navigation : « Puisque du moment qu'on est sur une page il y a le bouton précédent, c'est tout le temps guidé » ; « Je retourne sur Google quand je suis coincé mais je ne m'estime pas perdu » ; « Je m'y retrouve toujours grâce à Google, à la barre, aux favoris... ». La possibilité de ressentir un tel sentiment de perte ou une situation de blocage revient pour certains à remettre en cause les capacités techniques de l'outil et fait référence à un incident exceptionnel : « La page ne s'ouvre pas » ; « Quand je ne trouve pas, quand ça ne répond pas à ce que je veux, ça me met sur d'autres réponses et je ne trouve plus rien » (nous soulignons). Nous percevons dans ce témoignage l'assimilation déjà notée de l'activité du sujet avec le fonctionnement de l'outil.

Déjà évoqué également, le recours au copier-coller, à l'image de Portulans, qui constitue la

³³ PEDAUQUE, Roger T. Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique. STIC-CNRS, version 3, 8 -07-2003 http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/21/99/PDF/sic_00000511.pdf

stratégie privilégiée de récolte des éléments d'information au fur et à mesure de la recherche, et contribue à dessiner l'objectif de la recherche et fait ainsi rempart contre la perte : « *Si je vais trop loin je vais sur Word, je fais copier/coller comme ça je sais où me retrouver* » ; « *Par exemple je fais une recherche je sélectionne tout ce qui m'intéresse pour ne pas le perdre* ». Pour la plupart, ils ne font ainsi pas vraiment attention au site qu'ils sont en train de consulter, ni s'ils en changent. Cette façon de procéder est tout à fait comparable au cheminement exploratoire ici décrit : « *A partir d'un nombre limité de centres de gravité, les usagers procèdent par percées exploratoires. L'important pour eux, d'ailleurs, est autant d'aller « quelque part » que de revenir. En d'autres termes, ménager la possibilité de « pouvoir revenir au départ » rapidement au cours de la navigation constitue une forme de stratégie cognitive prégnante et persistante* » (Ghitalla et al 2003³⁴). Les jeunes que nous avons interviewés retournent ainsi systématiquement vers la page de résultats Google et relancent le moteur en cas de recherche infructueuse ou incomplète : « *Je reste toujours dans le même site et puis je retourne à la page de résultats* » ; « *Je reviens à ma recherche initiale, je retape* » ; « *Il y a plusieurs fois où on ne sait pas exactement où on est mais on ne se sent pas perdu* »³⁵. Pour cette majorité, déclarer ressentir un sentiment d'incertitude ou de perte sur l'internet revient à reconnaître une inefficacité ou une incompétence certaines.

« *Parmi les étudiants interrogés, 88% estiment que les résultats des moteurs sont globalement fiables mais la fiabilité semble assimilée chez nombre d'entre eux au fait que le moteur est disponible et qu'il répond. Enfin, beaucoup de répondants font l'amalgame entre web et moteurs dans leurs réponses, comme si les deux se confondaient. Le moteur n'est pas vu comme une boîte noire dont ils ignoreraient le fonctionnement interne, mais plutôt comme un outil transparent, totalement intégré aux pratiques de consultations du web* » note Brigitte Simonnot à propos de ses étudiants (Simonnot 2009³⁶). Se reposant de même sur l'outil et la confiance qu'ils lui accordent, la plupart des jeunes que nous avons interrogés déclare ne pas se sentir « perdue » ou menacée d'un quelconque risque de désorientation informationnelle. Une constellation plus ou moins étendue de sites repères, de « marques », balise ainsi le terrain : « *Ça dépend des recherches : quand c'est politique je vais sur le site de LCI mais pour les autres recherches je vais sur Google* » ; « *En dehors de Wikipédia, je ne sais pas trop, je choisis un peu au hasard* ». Et pourtant : « *ça*

³⁴ GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique ; GKOUSKOU-GIANNAKOU, Pergia ; LE DOUARIN, Laurence ; NEAU, Aurélie. *L'ouïe lecture : manipuler, (s')approprier, interpréter le Web*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 2003 (Études et recherche)

³⁵ Cette façon de faire, évoquée plus haut, est relevée dans d'autres études. Fidel et al 1999 notaient déjà à ce propos : « *Several students used the results page as their landmark for most searches. Some clicked back to it, and others just started a new search with the same keywords, expecting to see the same results page as before* »

FIDEL, Raya ; DAVIES, Rachel K ; DOUGLASS, Mary H ; HOLDER, Jenny K ; HOPKINS, Carla J ; KUSHNER, Elisabeth J. ; MIYAGISHIMA, Brian K ; TONEY, Christina D. A visit to the information mall : Web searching behavior of high school students. *Journal of the American Society for Information Science*, vol 50, n°1, 1999

³⁶ SIMONNOT, Brigitte. De l'usage des moteurs de recherche par les étudiants. In SIMONNOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

dépend des recherches, il y a des sites qu'on ne connaît pas forcément », nous percevons qu'un sentiment d'incertitude plane sur les propos de certains d'entre eux car « *des fois on peut tomber sur quelque chose qui n'a rien à voir* ». C'est précisément cette possibilité de sortir des sentiers battus ou de l'itinéraire que l'on tente de se fixer qui, **décrite ici comme un risque, constitue une richesse et un atout pour d'autres**. Les jeunes rencontrés et diserts sur le sujet alimentent les catégories typologiques les plus utilisatrices de l'internet documentaire et faisant état d'un « projet informationnel personnel » abouti. En fait ces personnes sont celles qui expriment un besoin d'information tangible, à savoir : une envie de chercher de l'information et du savoir, en général, relative à des objectifs de recherche relativement clairs et choisis. En ce sens nous nous référons au besoin d'information tel qu'il a pu être défini du point de vue des expérimentations en psychologie cognitive indissociable lui-même d'un certain sentiment d'incertitude « *définie non pas comme un manque de connaissances mais comme la prise de conscience d'un manque de connaissance* » (Tricot 2004³⁷). Ainsi, « *Savoir s'informer, c'est accepter de remettre en cause ses connaissances antérieures et être prêt à intégrer ce qui n'irait pas dans le sens de ce que l'on connaît déjà (ou de ce que l'on croit savoir)* » (Simonnot 2008³⁸). **Le sentiment d'incertitude nous apparaît alors comme le marqueur d'une certaine curiosité et d'une capacité à intégrer les contenus rapatriés sur le Net, sans qu'ils ressemblent à quelque chose d'attendu, sans qu'ils correspondent même précisément à la question posée.**

9.3.2 De l'incertitude à la sérendipité

« *Quand j'y vais en général c'est pour quelque chose de précis et des fois j'y retourne parce que j'ai vu quelque chose qui m'intéressait, c'est pas quelque chose de précis mais ça m'intéressait donc j'y retourne pour reprendre le temps d'y retourner...* » ; « *Je suis tombée sur quelque chose d'intéressant au cours d'une recherche pour le lycée ou d'une recherche personnelle. D'ailleurs pour le lycée on est obligé de se restreindre donc là on peut prendre le temps d'aller voir pour voir si ça valait le coup* » ; « *Parfois on tape des mots et on ne tombe pas sur ce qu'on cherchait à l'origine mais c'est intéressant, ça donne des idées de recherche...* » : parmi les jeunes que nous avons rencontrés, certains donc témoignent d'un comportement de chercheur ouvert à l'inconnu que nous souhaitons rapprocher ici du phénomène de sérendipité, tel que défini entre autres par Sylvie Catellin. « *A l'heure où l'accès à l'information se généralise, les situations auxquelles nous sommes*

³⁷ « Pour résumer : si j'ai de l'incertitude alors j'ai besoin d'information ; si je n'ai pas de connaissances alors je n'ai pas d'incertitude ; si j'ai de la certitude alors je n'ai pas besoin d'information. (...) Il est nécessaire d'avoir des connaissances pour prendre conscience qu'on manque de connaissances, pour avoir de l'incertitude. (...) le développement de connaissances n'entraîne pas une augmentation de la certitude mais de l'incertitude ». La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? Publié en 2004 sur le site Docs pour Docs : <http://docsdocs.free.fr/spip.php?article70>

³⁸ SIMMONOT, Brigitte. Être usager de l'information en ligne nécessite-t'il de nouvelles compétences ? In DINET, Jérôme (dir). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21ème siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)

confrontés sont marquées à la fois par l'incertitude, l'urgence, la simultanéité et la multidimensionnalité. L'enjeu consiste alors à penser autrement, savoir trouver les bonnes relations, les bons « interprétants ». La logique rationnelle ne suffisant plus, il faut faire appel à des ressources incertaines, que d'aucuns nomment « intuition » (inspiration issue de l'expérience), « bricolage » (inventivité face à une réalité où la contingence domine), ou encore « sérendipité » (faculté de saisir et d'interpréter ce qui se présente à nous de manière inattendue » nous dit-elle (Catellin 2004³⁹). Sans minimiser « l'effet sérendipité » (Perriault 2000⁴⁰) permis par le fonctionnement des systèmes d'information contemporains, nous nous plaçons ici du point de vue de l'individu. Nous caractérisons *a posteriori* ces déclarations, la retranscription, la lecture et l'analyse des entretiens récoltés ayant motivé cette désignation. Ainsi, au chapitre 7 nous avons parlé de l'« état d'esprit » comme élément de différenciation entre recherches scolaires et recherches personnelles. Les jeunes que nous avons écoutés ont été nombreux à signaler une attitude plus détendue, plus ouverte et plus curieuse, lorsqu'ils effectuaient des recherches librement décidées. Il nous est permis ici de poursuivre ce point et de le détailler. En effet, un phénomène que nous rapprochons donc de celui de sérendipité émerge des propos tenus par certains des jeunes que nous avons rencontrés lorsqu'ils tentent de décrire cet « état d'esprit » dans lequel ils poursuivent un but de recherche personnellement assumé par opposition à une session de pure commande. Ainsi ce lycéen qui déclare « *se laisser porter de site en site* » quand il effectue une recherche choisie : « *pour le lycée je vais plus essayer de rester centré sur le sujet. [...] Quand c'est pour moi je suis venu chercher ça, si je trouve autre chose ça va aussi* ».

Nous retrouvons souvent cette « précision », cette attente d'une information ciblée dans le cadre des recherches scolaires soumises à l'efficacité, au « rendement », qui interdisent parfois les digressions. Dans les mots de ce collégien, c'est là encore une distinction qu'il opère entre recherches personnelles et recherches scolaires : « *Vu que pour l'école je ne cherche pas à approfondir, je fais quelque chose de précis, je vais voir et je ne cherche pas à regarder ce qu'il y a autour... Alors que personnelle je vais fouiller un peu partout* ».

Certains de ces jeunes décrivent parfaitement ce phénomène et surtout semblent en avoir conscience, voire le rechercher, en tout cas y être attentifs. Il apparaît que ces personnes sont en outre représentatives du groupe dit des « experts » au sein de la typologie que nous avons pu exposer au cours du chapitre 8. Ainsi ce lycéen qui déclare littéralement « *se surprendre en train* » de poursuivre un but de recherche qu'il n'avait pas au départ prévu : « *On découvre des sites nouveaux et surtout des liens vers des sites qui ont le même rapport* ». C'est là pour eux tout l'intérêt du moteur de

³⁹ CATELLIN, Sylvie. L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès*, n°39, 2004

⁴⁰ PERRIAULT, Jacques. *Effet diligence, effet serendip et autres défis pour les sciences de l'information* <http://www.limsi.fr/Individu/turner/DCP/Paris2000/Perriault.pdf>

recherche et du fonctionnement hypertextuel propre au Web : *« C'est justement ce que je trouve le plus intéressant : on découvre par hasard des sites très intéressants, on est amenés à faire des découvertes et notre recherche elle évolue un peu. Même si on est tombé sur un truc qui n'a rien à voir avec ce qui est cherché à l'origine. Parfois c'est même volontaire, j'ai repéré quelque chose et je me dit bon je vais aller, je vais pousser dans cette voie ».*

• Un contexte domestique

Ce phénomène que nous rapportons à celui de sérendipité est donc plus rarement visible au sein du contexte scolaire. Ainsi ces lycéens remarquent : *« Au lycée c'est plus parce que j'ai une question précise, à la maison c'est plutôt chercher, s'intéresser à tout, à l'actualité, sans but... »* ; *« Les recherches personnelles vont m'aider pour les devoirs. Des fois j'ai déjà cherché des choses qu'on a vues ensuite en cours... La seule différence c'est qu'on ne se presse pas, on prend tout son temps. Pour le lycée, je tâche d'être rapide et efficace ».* Le contexte domestique et le temps du loisir, libéré du stress et de la pression du temps limité, s'avèrent plus propices au laisser-aller, à l'ouverture d'esprit qui la rendent possible : *« A la maison : On commence à travailler puis on dérive »* ; *« Pour moi je fais moins attention, j'y vais tranquille. Pour le lycée : quand je ne trouve pas ça m'énerve, je me sens prise par le temps ».* Nous ne confondons pas ici toutefois contexte scolaire et recherches scolaires, qui peuvent constituer un tremplin pour ces détours bénéfiques. *« A chaque fois j'essaye de rechercher plus pour voir si ça tourne en rond. Quand ça tourne en rond j'essaye de rassembler les informations, je recoupe. Mais pas quand je fais une recherche perso parce que ce n'est pas du tout précis ni encadré ce que je recherche. Pour le lycée je sais où je dois aller et où je ne dois pas aller »* ; *« Les recherches personnelles il y aura un but mais je pourrais dériver c'est pas grave »* ; *« Souvent les recherches scolaires on a un temps imparti et on ne peut pas se permettre de chercher un peu partout n'importe comment »* ; *« Pour les recherches personnelles je pourrais multiplier les sources, aller sur plein plein de sites pour voir ce qui m'intéresse le plus »* ; *« Je me laisse plus porter de site en site quand c'est pour moi, pour le lycée je vais plus essayer de rester centré sur le sujet »* ; *« Je traîne un peu moins pour le lycée sur les choses qui ne sont pas vraiment en rapport »* ; *« Je ne recherche pas les mêmes choses, ce n'est pas les mêmes centres d'intérêt quand même, même si c'est pas très précis... plus liés au loisir. Je fais des recherches pour le lycée vraiment très orientées sur les cours... Les recherches personnelles ça peut partir un peu dans tous les sens »* : malgré les nombreux témoignages qui insistent sur le caractère très encadré de la recherche scolaire, le phénomène de sérendipité n'est en effet pas exclusivement lié aux recherches personnelles en tant que telles. C'est plutôt le « temps personnel » de la recherche et le contexte domestique souvent plus libre qui l'autorise, comme nous pouvons le voir dans ces propos : *« Perso : pour passer le temps, une chose en entraîne une autre ... Le point de départ ça peut être des recherches du lycée, je pars sur quelque chose et je clique sur autre chose parce que ça m'a interpellé ».*

Cette attitude est ainsi fortement liée aux initiatives personnelles que ces jeunes peuvent prendre

à titre personnel sur un contenu de loisir ou scolaire, ainsi cette jeune fille qui fréquemment « recherche des compléments d'informations » quand elle doit rendre un devoir ou quand un cours l'a intéressée. C'est à l'occasion de telles sessions de recherche véritablement motivées que le phénomène se rencontre, qui ne concernent pas des domaines ou sujets personnels parfaitement maîtrisés, qui ne visent pas non plus à satisfaire une commande enseignante totalement étrangère aux préoccupations du jeune. Les propos de ce lycéen sont notables car ils décrivent très exactement le phénomène de la recherche elle-même tel qu'il lui est arrivé de le vivre : « *C'est peut être ça le problème de ma méthode d'ailleurs, se laisse aller à consulter des choses intéressantes que je croise au gré de mes recherches... Des choses que je connais un petit peu mais que je n'aurais jamais pensé approfondir.... Des choses vues à la télé ?... c'est rare, c'est plutôt au cours d'une recherche* ». Nous voyons là à quel point cette personne se déclare concernée par sa recherche : elle lâche prise en quelque sorte par rapport aux conseils ou consignes reçus ici ou là pour s'investir tout à fait personnellement dans son parcours d'information, malgré la contrainte scolaire. Ces autres témoignages sont éloquentes à ce titre : « *Je dirais que je suis plus efficace quand le sujet ne me plaît pas : si vraiment il m'intéresse je vais fouiller les liens* » ; « *Pour quelque chose qui me plaît moins je vais aller droit à l'essentiel* ». Un point important que nous souhaitons ici souligner est que ceux qui en témoignent, évoquent donc tour à tour recherches scolaires autant que personnelles, comme si une part de leur attention était focalisée sur la commande enseignante et l'autre sur ce qu'eux-mêmes, à titre de *curiosité* personnelle, peuvent tirer de cette session de recherche : « *Parfois quand je suis sur une page je vois des trucs qui m'intéressent et je passe d'une page à l'autre... Pas dans le sens de ma recherche mais pour autre chose* » ; « *Un site pas vraiment pour la recherche mais qui peut être intéressant. Je vais le mettre de côté pour l'envisager après si vraiment il m'intéresse toujours et je reprends le fil de ma recherche* » ; « *Au fur et à mesure pour moi je sais ce que je cherche mais en même temps que je cherche pour moi je me rappelle que j'ai ça à chercher pour le lycée* ». Il faut signaler là une capacité à bâtir et à alimenter son projet personnel d'information quel que soit le contexte de la recherche et au-delà même de l'utilisation de l'internet. **Cette capacité renvoie, du point de vue du travail scolaire et du rapport au savoir, à la disposition de certains élèves à réconcilier « travail pour soi » et « travail pour l'institution » dans une dynamique de subjectivation à la fois satisfaisante et potentiellement efficace** : « *Une fois défini, le « travail pour soi » fonctionne grâce à un « moteur » l'intérêt intellectuel ; et à un « carburant », l'activité cognitive. (...) de façon complémentaire, (...) les individus, et donc les élèves au travail, peuvent aussi bien maîtriser la rationalité du travail utilitariste du travail « pour l'institution » et préserver leur « travail pour soi », leurs activités cognitives véritables, en lien avec d'autres valeurs, et une autre rationalité. Complexité mais aussi efficacité, dans un tout*

autre registre que celui pris en compte jusqu'à présent, de la dimension cognitive du « travail pour soi » (Sembel La Borderie 2003⁴¹). L'entrée par le réinvestissement théorique de la notion de pratique informationnelle exprime bien cette nécessité d'élargir le rapport au savoir et à l'information au-delà des frontières du scolaire et à poser la question de l'expertise informationnelle dans le sens d'un rapport subjectif aux techniques intellectuelles et au monde.

• Hasard et compétence

La sérendipité est un concept interdisciplinaire et paradoxal qui n'a pas encore livré toutes ses significations. Si nous nous référons aux travaux issus du colloque de Cerisy⁴², la sérendipité diffère en tous cas du hasard total. Dans le contexte précis de notre enquête, nous la définissons aussi comme *aptitude, habileté* à part entière. La sérendipité se distingue ainsi de la chance autant que la pratique se distingue de la simple habitude : « *Que faut-il entendre par «pratiques» et pourquoi parler de pratiques plutôt que d'activités, d'actions, de conduites ? Ce mot sert à différencier l'action de la théorie, cependant ici les pratiques en question ne renvoient pas directement au faire et aux actes, mais aux procédés pour faire. Selon Louis Quéré, les pratiques ne sont pas seulement des habitudes de faire ; elles incorporent de la pensée, des représentations, des savoirs qui nous permettent de les comprendre et de les pratiquer. Elles nous servent à nous adapter ou à nous ajuster à des situations et à des circonstances particulières. Elles sont orientées vers une finalité et ont une temporalité* » (Cattelin 2004⁴³). Cette qualification de la sérendipité est par ailleurs lisible au travers même des tentatives de définition proposées pour ce terme comme « *faculté de trouver avec habileté quelque chose que l'on ne cherchait pas* » (Ertzscheid, Gallezot 2003⁴⁴) ; « *faculté de saisir et d'interpréter ce qui se présente à nous de manière inattendue* » (Cattelin 2004⁴⁵) (nous soulignons). Nous voyons donc un intérêt majeur dans la réflexion autour de ce phénomène, renouvelée au gré de l'évolution continue des modalités des outils de recherche actuels et rapportée aux fondations anthropologiques de l'activité de recherche d'information (Ertzscheid 2007⁴⁶). La sérendipité dont

⁴¹ SEMBEL, Nicolas ; LA BORDERIE, René (dir). *Le travail scolaire*. Paris : Nathan, 2003 (éducation en poche)

⁴² ANDEL, Pek Van ; BOURCIER, Danièle. *La sérendipité dans les sciences, les arts et la décision*. Cerisy-La-Salle, 20 et 30 juillet 2009 <http://www.ccic-cerisy.asso.fr/serendipite09.html>

⁴³ CATELLIN, Sylvie. L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès*, n°39, 2004

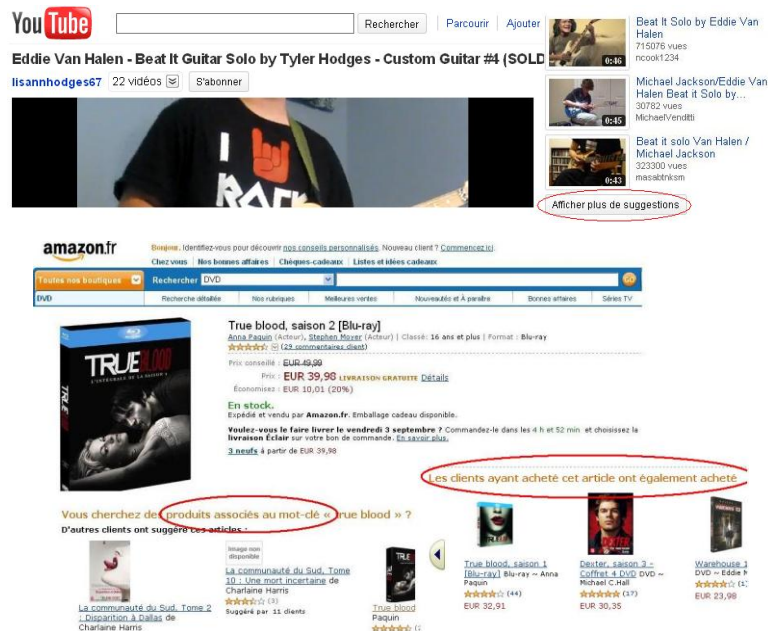
⁴⁴ GALLEZOT, GABRIEL ; ERTZSCHEID, OLIVIER. Chercher faux et trouver juste, Sérendipité et recherche d'information. Bucarest : Première Conférence Internationale Francophone en Sciences de l'Information et de la Communication (CIFSIC), 28 juin-2 juillet 2003) <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/22/72/HTML/index.html>

⁴⁵ CATELLIN, Sylvie. L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès*, n°39, 2004

⁴⁶ « Dans ces modèles, la dichotomie entre des logiques marchandes d'une part, et des logiques classificatoires reposant sur un certain nombre de principes objectivables de la recherche et de l'accès à l'information d'autre part, est chaque jour plus importante. Entre les deux, une certaine forme d'aléatoire – la sérendipité – vient désormais s'inscrire au cœur même du processus de recherche ». ERTZSCHEID, Olivier ; GALLEZOT, Gabriel ; BOUTIN, Eric. *Perspectives documentaires sur les moteurs de recherche. Entre sérendipité et logiques marchandes*. 2007 [soumis]

<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/17/21/69/PDF/ertzsgallbout.pdf>

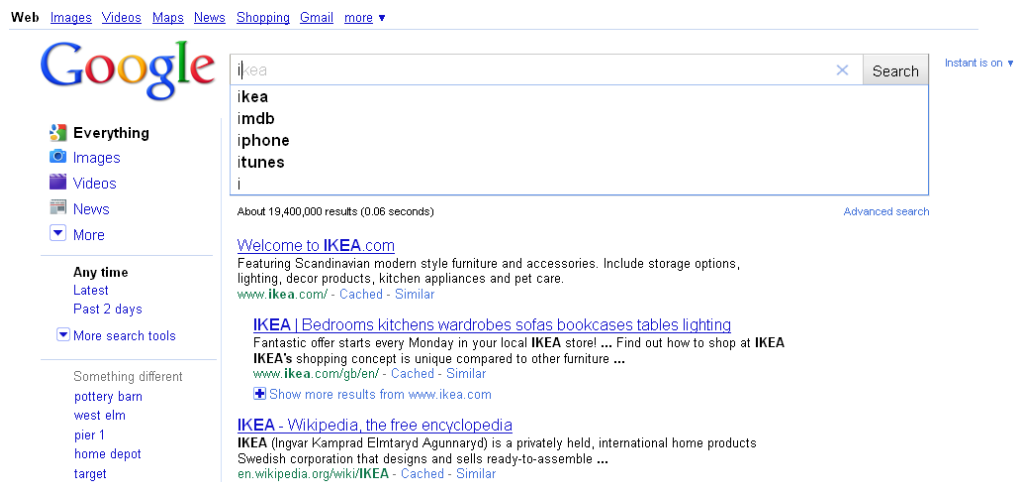
nous parlons ici ne peut avoir de sens qu'au cœur d'une recherche d'information réelle et choisie. Elle ne peut se résumer aux seules modalités automatiques de recherche de documents « similaires » largement proposées par les services utilisés entre autres beaucoup par les jeunes, tels que *Youtube* ou bien encore *Amazon*, par exemple.



La sérendipité n'est pas que le fait du hasard non plus que du fonctionnement d'outils de recherche partiellement automatisé et de « services » aux orientations grandement commerciales. Les propos de ce lycéen illustrent précisément cette **capacité individuelle et singulière à clarifier, à enrichir son sujet au cours de la recherche, cela en fonction des documents et éléments d'informations consultés** : « *C'est justement ce que Google ne sait pas faire. On peut toujours taper des mots clés et tomber sur des pages qui auront plus ou moins de rapport avec ce que l'on cherche... de lien en lien on peut avoir des infos de plus en plus précises* ».

Nous pouvons distinguer différents degrés qui jalonnent cet état d'ouverture et de veille (au sens d'éveillé) présent lors de la recherche : de « passer le temps », à « visiter ce que l'on connaît », de « se laisser dériver » à « chercher la dérive, provoquer la trouvaille ». Beaucoup, parmi les enquêtés disent utiliser l'internet et la recherche d'information au même titre qu'un passe-temps. Ainsi ces collégiens qui régulièrement font du « lèche vitrine » en ligne : « *Des fois j'y vais comme ça, pour voir, ce qui se passe ... les nouvelles motos, motocross, un nouveau portable, les forfaits tout ça... Les jeux parfois ...* » ; « *Les prix des dernières motos qui sortent, les portables, les forfaits...* »... Cette activité en partie transactionnelle est rendue possible et encouragée par les sites marchands. Les moteurs de recherche eux-mêmes tendent à renvoyer à une sérendipité de *marketing* telle que nous donne à la

voir de façon paroxystique la fonction *Google instant*⁴⁷ :



De même, des éléments d'information sont parfois consultés ou retenus par les jeunes que nous avons rencontrés, tout à fait « par hasard », au gré des pages d'accueil des certains portails type *Orange.fr*. Nous avons déjà fait mention de ces personnes retenues par un titre accrocheur, qui recherchent de « *L'actualité quand je tombe dessus. Par exemple la page d'accueil de MSN... Je clique sur les évènements qui me choquent ou m'intéressent* » (nous soulignons). Ce que nous rapprochons du phénomène de sérendipité est ainsi très inédit et ne saurait se confondre avec le « *surf* », la consultation pour ainsi dire désœuvrée du Net qu'illustrent de nombreux témoignages, de collégiens comme de lycéens : « *Au lycée c'est plus parce-que j'ai une question précise, à la maison c'est plutôt chercher, s'intéresser à tout, à l'actualité, sans but...* », « *Je recherche des choses...* », « *Des photos de joueurs, de coupes de cheveux... On ne sait pas trop ce qui va arriver...* », « *Des vidéos aussi des fois. On marque juste foot et on regarde ce qui arrive* ».

Si, être perdu c'est pour la plupart des jeunes rencontrés « *tomber sur quelque chose qui n'est pas pertinent du tout* », l'attitude adoptée en cas de « *dérive* » est fondamentalement différente selon les individus : « *Ça arrive souvent en fait, on cherche, on cherche et d'un seul coup on tombe sur un truc qu'on avait pas du tout cherché* » ; « *Soit on continue soit on retourne au point de départ : on retape le même mot* ». La sérendipité est ainsi donc un phénomène rare et que nous estimons lié à des habiletés spécifiques. Nous choisissons ici de reprendre dans leur intégralité ces propos d'Olivier Ertzscheid et Gabriel Gallezot qui soulignent bien que la chance ou le hasard ne font pas tout : « *Alors, au prix de la mise en oeuvre d'un cycle cohérent et repérable de gestion des connaissances, l'émergence peut être prise en compte, de nouveaux éléments d'information voir le jour et le processus de recherche bénéficier de cet enrichissement constant en*

⁴⁷ À propos de la recherche instantanée Google : « *La recherche instantanée Google, la toute dernière amélioration de notre moteur, vous propose des résultats à chaque nouvelle lettre...* » Google, 2010. <http://www.google.fr/instant>

le déclinant sur plusieurs niveaux dépendant de l'acculturation de l'utilisateur à ces phénomènes.[...]. Le contexte est notamment composé de la connaissance et des technologies intellectuelles qui la manipulent. Le transfert de compétences dans une situation nouvelle est lié à l'appropriation d'une culture technique et informationnelle, de savoirs par les chercheurs et leur capacité à transposer, transfigurer des phénomènes, des problèmes. La sérendipité se réalise alors par l'appropriation individuelle du contexte socio-technique, une lecture spécifique, créative du réservoir cognitif et instrumental. Les chercheurs les plus en phase avec le contexte socio-technique favorisent ainsi leur perspicacité et la mise en oeuvre d'artefacts informationnels qui permettent de faire apparaître des éléments stochastiques. De son côté, [Toms 00] propose de distinguer entre le raisonnement par analogie (favorisant la sérendipité) et ce qu'elle nomme *blind luck* où seul le hasard est à l'origine d'une découverte informationnelle. Ce type de sérendipité peut se rencontrer dans le cas de générateurs aléatoires de noeuds (graphes) hypertextuels. Elle rappelle également l'importance du "principe de Pasteur" selon lequel "le hasard ne favorise que les esprits préparés". Apparaît ainsi l'idée qu'il est nécessaire d'amorcer le processus de sérendipité, c'est à dire de l'inclure dans un cycle initial de recherche » (Ertzscheid Gallezot 2003⁴⁸). A ce stade, la sérendipité nous apparaît plus profonde qu'un simple « état d'esprit », comme l'aptitude à prendre le contrôle de sa recherche. Reprenons les mots de Claude Baltz, déjà convoqués au chapitre 4, pour décrire le concept de culture informationnelle : « Mais l'image qui peut dès maintenant asseoir la culture informationnelle, c'est que, dans la société d'information, il ne suffit pas de naviguer, quel que soit l'outil utilisé pour cela, il faut savoir ce que naviguer veut dire » (Baltz 1998⁴⁹). La sérendipité a à voir avec cette « capacité », de nature réflexive ou méta cognitive à regarder l'acte de recherche en train de se faire. Le questionnement scientifique qui se pose quant à cette question de la sérendipité interroge entre autres la part véritable de hasard qui fonde ce phénomène de « fortuité ». Trouver par chance ou par nécessité n'est ici finalement pas déterminant car il s'agit surtout pour l'individu chercheur de *prendre conscience* qu'il a potentiellement trouvé quelque chose d'intéressant pour lui. Ici nous sortons de la définition située et pragmatique de l'activité de recherche d'information pour entrer plus largement dans la relation qu'entretient un individu avec la connaissance. Il y va de la curiosité personnelle de cet individu et du caractère actif, volontaire, de son rapport au savoir et aux technologies intellectuelles qui en permettent en partie l'accès.

⁴⁸ GALLEZOT, Gabriel; ERTZSCHEID, Olivier. Chercher faux et trouver juste, Sérendipité et recherche d'information. Bucarest : Première Conférence Internationale Francophone en Sciences de l'Information et de la Communication (CIFSIC), 28 juin-2 juillet 2003
<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/22/72/HTML/index.html>

Citée :

TOMS, Elaine G. Serendipitous Information Retrieval. *DELOS Workshop: Information Seeking, Searching and Querying in Digital Libraries*. Zurich, Switzerland, December, 11-12, 2000 <http://www.ercim.org/publication/ws-proceedings/DelNoe01/>

⁴⁹ BALTZ, Claude. Une culture pour la société de l'information ? : Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol.35, n°2, 1998

« De même avec Sylvie Catellin (2001), nous pouvons souligner une analogie avec l'abduction où une activité sémio cognitive est liée à des dispositifs indiciars. Il s'agit de donner un sens aux faits observés. La notion de sérendipité, au-delà de son acception couramment retenue (« trouver par hasard »), peut être comprise comme un ensemble de capacités à détecter des indices et à générer des heuristiques pertinentes à la recherche en cours » (Gallezot et al 2008⁵⁰) : cette « compétence » de sérendipité s'associe étroitement et logiquement avec une aptitude à la veille, à garder une trace de quelque chose que l'on a trouvé et que l'on pense pouvoir être utile. Elle est à rapprocher du comportement noté chez certains jeunes à établir et alimenter ce que nous avons nommé des « bibliothèques personnelles » et, plus classiquement, des répertoires de favoris. Nous avons d'ailleurs eu l'occasion de noter que le répertoire de favoris est presque toujours utilisé, non pas pour justement regrouper les sites préférés ou plus systématiquement compulsés, mais pour sauvegarder les adresses des pages trouvées au cours d'une recherche, ou dénichées « difficilement ». Ainsi ces lycéens qui déclarent : « *Ce qui est intéressant je le mets tout de suite en favori* » ; « *Dès que je vois un site intéressant, comme je sais que je ne saurais pas comment j'ai fait pour le trouver, je le mets dans mes favoris* ». En outre, et si elle existait déjà avant, cette aptitude à identifier des éléments d'information faisant sens pour l'individu et à les conserver, les organiser, nous apparaît se déployer de manière tout à fait spécifique à l'environnement informationnel *Web*. Nous percevons dans ces propos retranscrits que la recherche sur l'internet se nourrit d'elle-même et que s'y développe des comportements et habiletés particulières : « *De fil en aiguille... Ce sera parti de vraiment pas grand chose.... Ça vient beaucoup des forums... Sans intention d'aller chercher sur cela... Ça part de ses intérêts persos* » ; « *Ça peut venir d'un peu partout mais essentiellement d'internet* ».

• Etre attentif à l'information

« *Des fois je pars sur une recherche et puis finalement je vois autre chose et puis je repars sur autre chose et puis finalement j'oublie ce que je voulais faire au début* » ; « *Il y a trop de choses intéressantes et après je suis un peu perdue* » : en conclusion, ce qui est, pour certains des jeunes que nous avons rencontrés, une difficulté avérée à rechercher devient chez d'autres un atout, une « compétence » qui les rend capables d'utiliser non seulement à bon escient les informations et ressources disponibles sur le *Web*, mais à en tirer un bénéfice tout à fait personnel dans l'enrichissement de leurs besoins d'information et dans l'élaboration d'un univers informationnel subjectif. C'est cette capacité à gérer l'incertitude qui mène certains de ces jeunes internautes sur les chemins de la sérendipité :

⁵⁰ GALLEZOT, Gabriel ; ROLAND, Michel ; ARASZKIEWIEZ, Jacques. La recherche floue. In BROUDOUX, Evelyne ; CHARTRON, Ghislaine (dir). *Traitements et pratiques documentaires : vers un changement de paradigme ?* : actes de la deuxième conférence "Document numérique et Société", Paris, CNAM, 17-18 novembre 2008. Paris : ADBS, 2008 (Sciences et techniques de l'information)

« Comment dès lors garder une emprise sur ce phénomène ? Si l'on considère que les découvertes n'arrivent jamais par chance, il faut donc insister sur le rôle de la préparation intellectuelle et/ou l'intensité de l'observation et de la recherche. [...]. L'utilisateur ayant formalisé et explicité qu'il « ne sait pas ce qu'il cherche » se met alors consciemment en situation d'adopter le comportement le plus simple, le plus intuitif et associatif possible, et ce quel que soit la complexité des systèmes qu'il consultera. Nous sommes alors dans le cadre d'un authentique processus « d'apprentissage périphérique » tel que défini par [Lave & Wenger, 91] » (Ertzscheid Gallezot 2003⁵¹). Cette aptitude à la sérendipité, repérée comme telle dans les témoignages de certains de ces jeunes, nous apparaît comme un élément distinctif de la capacité individuelle qu'ils développent au travers de leurs pratiques informationnelles informelles, nourries de leurs recherches d'information scolaires autant que personnelles, à construire un univers informationnel personnel plus ou moins riche, base d'un rapport au savoir fondamentalement subjectif et distinctif. Ainsi face à cet internet qu'ils sollicitent parfois exclusivement lorsqu'ils s'informent, ces jeunes développent des habitudes qui renforcent un sentiment de sécurité et de confiance à l'égard des outils de recherche et des gisements d'information qu'ils identifient. Le recours à *Google* et à *Wikipédia* fonctionne comme tel : « *A force de l'utiliser on reconnaît les sites, comme Wikipédia... On fait attention à ce qu'on connaît déjà, on essaye de se repérer* ». Cependant, les attitudes individuelles sont très diverses et toutes ne se rapportent pas à de la recherche d'information au sens strict du terme de « recherche ». Ceux qui disent éprouver un certain sentiment d'incertitude sont les mêmes qui sont les plus ouverts à la recherche véritable et à ce qu'il y a de sérendipité dans la recherche. Au coeur de cette disposition d'esprit d'ouverture et de curiosité, nous retrouvons cette prise de contrôle de l'individu sur la recherche et une soumission moindre à la « loterie » du moteur de recherche. Ceux qui savent chercher, sont également ici ceux pour qui chercher compte autant que trouver. Des travaux mettent en évidence les inégalités d'appropriation de l'outil informatique dans la population partant du non accès, de la non pratique ou de la « *déconnexion sociale* » (Ihadjadene et al 2008⁵² ; Brotcorne et al 2009 ; Granjon 2009⁵³). L'un des trois critères de sélection de notre échantillon concerne l'accès à l'internet à domicile, doublant les accès possibles à l'intérieur de l'établissement scolaire fréquenté par le jeune. L'hétérogénéité ici pointée se situe

⁵¹ GALLEZOT, Gabriel ; ERTZSCHEID, Olivier. Chercher faux et trouver juste, Sérendipité et recherche d'information. Bucarest : Première Conférence Internationale Francophone en Sciences de l'Information et de la Communication (CIFSI), 28 juin-2 juillet 2003
<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/22/72/HTML/index.html>

Cités : LAVE, Jean ; WENGER, Etienne. *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. New-York : Cambridge University Press, 1991.

⁵² IHADJADENE, Majid ; FAVIER, Laurence ; RANJAHALY, Stephan. Pratiques informationnelles et pauvreté. In KIYINDOU, Alain. *Fractures, mutations, fragmentations : De la diversité des cultures numériques*. Paris : Hermès, Lavoisier 2009 (Traité des sciences et techniques de l'information)

⁵³ GRANJON, Fabien. Inégalités numériques et reconnaissance sociale : Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les Cahiers du numérique*, vol 5, n°1, 2009

bien dans *la pratique même* de l'internet par ces jeunes. Or l'écart entre les personnes s'avère ici considérable si l'on considère les cas les plus extrêmes, entre ceux qui ne font pas réellement de recherche d'information au sens strict et ceux que nous venons de voir concernés par cette forme de sérendipité encouragée par la fréquentation du *Web*. Nous touchons bien là au rapport non seulement singulier mais également intime qui s'instaure entre l'individu et l'internet comme technologie de pensée : « *En soulignant le fait que l'usage d'internet par les jeunes est avant tout une activité individuelle, on met le doigt d'une manière plus générale sur le fait que l'interaction avec l'ordinateur est perçue comme une pratique culturelle solitaire, dans un face-à-face entre l'être humain et la machine. D'une manière quelque peu surprenante, il s'agit d'une pratique culturelle qui fait un peu penser à la lecture et à l'écriture. L'ordinateur et internet se distinguent de ce point de vue très clairement des medias audiovisuels classiques* » (Brotcorne et al 2009⁵⁴). L'internet est un espace médiatique et informationnel caractérisé par la vastitude et la mouvance. Du point de vue de l'individu usager, il nous semble que nous assistons à un déplacement de la compétence informationnelle vers l'exigence accrue d'une certaine acuité attentionnelle. Il ne s'agit plus seulement de savoir repérer à quels contenus, marqueurs d'une certaine légitimité sociale, adhérer mais prime cette capacité prise pour elle-même à capter des contenus et à les désigner comme intéressants, et éventuellement à les partager. Nous voyons ici à l'œuvre cette aptitude distinctive et individuelle à l'éclectisme ou à l'omnivorité s'instaurer au sein de la pratique informationnelle du *Web*.

Conclusion

Les pratiques numériques adolescentes, telles qu'elles ont pu être investies par les enquêtes internationales telles que *Médiappro* (Bevort Bréda 2006) ou *Internet et les jeunes* (Piette 2007), semblent relever d'une intégration facile et quasi « naturelle » de la technologie internet dans leurs habitudes quotidiennes. Les jeunes que nous avons rencontrés soulignent à leur tour cette évidence de l'internet en même temps désigné par eux comme quelque chose de radicalement nouveau voire de « révolutionnaire ». Pour ces adolescents l'utilisation de l'internet s'impose comme évidente et aisée, et, car essentiellement liée au divertissement, ne nécessitant à leurs yeux pas d'apprentissage spécifique car largement détachée de toute représentation scolaire. Nous avons insisté tout au long de ce travail sur le rôle actif et accru de l'utilisateur dans les environnements hypertextuels en ligne. Lorsque nous les interrogeons sur la représentation qu'ils peuvent entretenir de leur compétence en matière de recherche d'information, la plupart des

⁵⁴ BROTCORNE, Périne ; MERTENS, Luc ; VALENDUC, Gérard. *Les jeunes off-line et la fracture numérique : Les risques d'inégalités dans la génération des "natifs numériques"*. Bruxelles : Service public de programmation Intégration sociale ; POD Maatschappelijke integratie, septembre 2009 <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Jeunes-fracture-num%E9rique.pdf>

jeunes que nous avons rencontrés se déclarent donc plutôt compétents. Il nous faut cependant préciser que ce degré de compétence est toujours évalué à l'aune de ce qu'ils font *concrètement* avec l'internet, suivant quels procédés principalement comportementaux mais aussi parfois cognitifs, et surtout de ce qu'ils y *trouvent*. « Je suis compétent parce que je trouve » : voilà, si nous devons le formuler très simplement, ce qui résumerait les réponses à cette question. Peu importe à ce stade ce que l'on cherche, la compétence se place bien ici majoritairement du côté de la trouvaille et plus rarement du côté de l'acte de recherche. C'est ainsi que dans leurs discours peuvent être confondus l'utilisabilité de l'outil, qui « trouve » à tous les coups, avec l'habileté du chercheur d'informations. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, pour ces jeunes que nous avons rencontrés, la démarche d'interrogation des outils de recherche et en premier lieu de *Google*, leur paraît être exactement la même quelle que soit la tâche de recherche qu'ils effectuent, sur prescription scolaire ou librement déterminée. Le contexte originel de cette compétence et de ces habitudes décrites comme personnelles est pour une bonne part celui de l'école, des discours reçus et entendus à l'école. Le contexte scolaire, s'il imprègne les thèmes de leurs recherches, comme nous l'avons vu au chapitre 7, irrigue donc tout autant leurs comportements de recherche.

Nous avons également plusieurs fois remarqué et pas seulement au cours de ce neuvième et dernier chapitre, que les jeunes interrogés étaient plus préoccupés du contenu que de la ressource, à savoir de la réponse directe à la question posée, qu'au support de cette information, qu'aux conditions sociales et épistémiques de sa diffusion. Ce rapport direct, souvent décrit comme pragmatique, à l'information va dans le sens de l'individualisation des pratiques informationnelles évoquée dans les premiers moments de cette thèse. Ce processus de subjectivation, indispensable pour parler de pratique informationnelle, suppose la mise en œuvre d'une « *rhétorique personnelle* », élément marquant de l'expertise précisément informationnelle : « *Il faut se demander, au contraire, si, comme cela avait été dit au début du processus d'informatisation généralisée [Lyotard 1980], l'élève ne risque pas, pour échapper à un "rapport brut aux informations", de devoir "faire sa rhétorique", dans les limites, évidemment, de son capital social et culturel* » (Bautier 2001⁵⁵). Selon Boullier Ghitalla 2004 les cadres techniques et sociaux dans lesquels s'exercent la navigation et la lecture sur le *Web* sont encore hésitants, tandis qu'apparaît un type spécifique d'informations destiné à les signaler comme telles (« *paradigme indiciaire* »). Dès lors, les entreprises de modélisations des processus cognitifs et comportementaux de recherche d'information se trouvent aujourd'hui bousculées par les évolutions du *Web*, des

⁵⁵ BAUTIER Roger. L'hypertexte pour rassembler ou pour disjoindre. In *Téléservices publics : usages et citoyenneté*. Paris : Centre de coordination pour la recherche et l'enseignement en informatique et société (CREIS), 2001 http://www.creis.sgdg.org/colloques%20creis/2001/is01_actes_colloque/bautier.htm
Cité : LYOTARD, Jean-François. Le jeu de l'informatique et du savoir. *Dialectiques*, n°29, 1980

outils de recherche qui en permettent l'accès à un large public et par les démarches empruntées par ces personnes. Si la recherche scientifique tend à cerner au plus près la réalité des comportements des internautes, **l'expertise de recherche d'information avec l'internet s'énonce aujourd'hui en termes de capacités à la fois navigationnelles et critiques, intégrant l'incertitude propre au Web et permettant la construction d'une mémoire documentaire personnelle** : « *Un second type de stratégie consiste à intégrer l'incertitude du web dans ses règles d'action et comme cadre interprétatif. La perspective adoptée est en quelque sorte beaucoup plus relativiste et centrée sur soi comme centre de référence* » (Boullier Ghitalla 2004⁵⁶). L'expertise ne se place ainsi pas uniquement au seul moment de la recherche, de l'interrogation des systèmes d'information, elle concerne l'ensemble du processus intellectuel. Ainsi, Jean-Pierre Astolfi, lorsqu'il décortique les éléments fondateurs de l'expertise en recherche et traitement de l'information, insiste sur « *[l'] intentionnalité, [la] mise à distance et [la] réflexivité* » (Astolfi 2007⁵⁷). Par rapport à un comportement standard, l'attitude de l'expert se repère, selon cet auteur, à une « *posture de compréhension* » résultat d'une intention, « *projet d'une appropriation personnelle* ». L'expert retient des informations collectées en fonction de ses besoins et de ses conceptions préalables, les évalue à l'aune de leur source et de leur validité scientifique, les organise et les assimile en fonction de leur nature conceptuelle ou empirique. En cela le comportement de l'expert dépasse la satisfaction épisodique de besoins pragmatiques. Recherche et traitement de l'information alimentent alors une vision du monde en perpétuelle construction : « *Le besoin de savoir est ainsi transcendé, sans être nécessairement nié. Au-delà du besoin, existe un plaisir, un désir, une sorte d'« érotique du savoir ». Le sujet développe une sorte d'autonomie cognitive en s'affranchissant de l'utilitaire au profit d'une visée plus spéculative* » (Astolfi 2007). L'expertise se caractérise par ailleurs par une capacité, primordiale, à organiser l'activité de recherche d'information, on parle alors de « *stratégie* ». Se distinguent ici « *connaissances profondes* » et « *connaissances de surface* », les savoirs théoriques les plus denses ne pouvant être acquis par la seule pratique même régulière (Rogalski Marquié 2004). Dans ce cadre, les usagers dits « *novices* » feraient montre d'une démarche plus exploratoire moins linéaire et moins tendue vers le but que celle des experts (Denecker 2002⁵⁸, Boubée et al 2005⁵⁹). Cette vision, pour une part très méthodologique de la recherche d'information, nous semble renvoyer surtout à des usages plutôt

⁵⁶ GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique. Le web ou l'utopie d'un espace documentaire. *Information Interaction Intelligence*, volume 4, n°1, 2004

⁵⁷ ASTOLFI, Jean-Pierre. Quel est le savoir de l'information ? In *De l'information à la connaissance* : Actes du séminaire national, Poitiers, le 28, 29 et 30 août 2006. Ministère de l'éducation nationale, DEGESCO, juillet 2007

⁵⁸ DENECKER, Claire. Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2002

⁵⁹ BOUBÉE, Nicole ; TRICOT, André ; COUZINET, Viviane. L'invention de savoirs documentaires : les activités de recherche d'information d'usagers dits « novices ». *Colloque Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Bordeaux, 22-24 septembre 2005 http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/boubee_tricot_couzinet.pdf

documentaires d'avant le *Web*. Cette conception très respectueuse d'une démarche consciente d'elle-même, de l'esprit critique et de la considération des droits et de la propriété intellectuelle, entre autres est aujourd'hui heurtée par l'esprit associatif et participatif du *Web*, par l'inférence abductive, le partage de contenus et la navigation sociale qui y règnent. Il nous semble que ces deux points de vue constituent pourtant ensemble les deux facettes d'une expertise renouvelée. Les cadres de lecture et d'appropriation du *Net* ne sont pas encore définis et sans doute encore loin de l'être car résultant d'une évolution très minutieuse si l'on se base sur le temps qu'il a fallu à l'imprimé pour disposer de codes si l'on peut dire « stabilisés », du moins identifiables (Vandendorpe 1999⁶⁰). Mais, si la sinuosité qui permet la découverte est donc renforcée par le fonctionnement hypertextuel et foisonnant du *Web*, encore faut-il « chausser les bonnes lunettes » pour repérer ce que l'on a trouvé par les voies de la sérendipité. « Trouver » devient ici plutôt « sélectionner » donc aussi trier, valider... L'expertise se déplace du côté de l'attitude de recherche plutôt que du côté du résultat. Trouver de l'information, les outils le font mais il revient au sujet et à ses capacités individuelles de l'identifier comme telle pour lui.

⁶⁰ VANDENDORPE, Christian. *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris : La Découverte, 1999. Sciences et société

Conclusion générale

Le contexte de numérisation actuel, **aux implications culturelles** (horizontalité, décentrement, partage...) **plus qu'à proprement parler générationnelles**, engage le rapport à l'information de tout un chacun et en particulier le rapport au savoir des jeunes, en construction d'eux-mêmes, non seulement nés dans un monde numérique mais, surtout, amenés à y vivre leur vie d'adulte et de citoyen. Si nous avons pu distinguer plusieurs familles d'usages numériques juvéniles, nous avons pu également insister sur la place prépondérante des préoccupations informationnelles et de la requête parmi ces usages enchevêtrés. Et si l'entrelacement de ces différents usages et la nomadisation qui l'accompagne nous ont imposé de sortir les pratiques proprement informationnelles des jeunes du clair-obscur dans lequel elles nous ont semblé résider, nous notons que les enjeux portés par les pratiques informationnelles internautes ordinaires sont comparables en grande partie avec les problématiques propres aux autres familles d'usages mais qu'elles les mettent en tant que telles particulièrement en relief. A ce titre, l'individualisation et l'effet « *culture de la chambre* » encouragés par les dispositifs numériques et touchant de près les jeunes, ne constituent pas seulement un critère de description de leurs pratiques numériques au sens large mais engagent leur rapport au monde, à la culture et à la société. A ce titre, les « pratiques ordinaires » ne sont pas si *ordinaires* que cela et il faut identifier ces pratiques numériques d'informationnelles dans leur individualité pour ne pas noyer cette question des pratiques dans le flou du collectif et des utilisations « habituelles » (d'autant plus que pour certains des jeunes issus de notre échantillon elles ne sont pas même des habitudes...). Cet engagement est celui de la personne proprement dite. A ce titre, le jeune n'est jamais seulement « élève », il n'est jamais seulement « adolescent » non plus... C'est cette complexité de la construction de soi qui nous a intéressée. Notre regard aura ainsi tenté de se positionner à l'égard des approches ayant déjà abordé les pratiques informationnelles internautes des jeunes en les intégrant à la « culture numérique » ou « culture jeune » en général, sans vraiment dégager leur spécificité intrinsèque et stratégique. Nos objectifs de recherche visaient dès lors à décrire, d'une part, ces pratiques d'information quotidiennes mal connues, et à les analyser, en termes d'individualités, d'autre part. Partant du constat relayé par les grandes enquêtes sur le sujet séparant clairement les pratiques domestiques des pratiques scolaires, nous avons ainsi pu mettre au jour l'importante place occupée finalement par les contenus et exigences scolaires dans les pratiques informationnelles quotidiennes de ces jeunes, et l'absence de recherches déclarées

comme personnelles pour certains. Ce dernier point apparaît somme toute surprenant au vu de l'assiduité internaute juvénile générale. Si la pratique internaute juvénile peut être appréhendée de façon globale, tous les adolescents rencontrés n'entretiennent pas le même rapport avec cet outil qui pour certains ne constitue pas à proprement parler un moyen d'information. Pour celles et ceux qui déclarent utiliser l'internet afin de satisfaire des préoccupations d'ordre informationnel choisies, il nous est possible de distinguer plusieurs niveaux de recherche d'information ainsi que plusieurs configurations entre recherches personnelles et recherches scolaires. En effet, les activités de recherche sont pour certains strictement personnelles, ne se mêlant pas aux tâches prescrites de recherche d'information, se rapportant à du simple « renseignement » ponctuel (horaires des transports en commun, météo, résultats de foot...), ou ayant trait à des thèmes juvéniles (musique, mode...), à des questionnements intimes ou encore à l'orientation scolaire et professionnelle. Pour d'autres elles sont effectivement personnelles et librement décidées, tout en intégrant cependant les prescriptions scolaires, en les dépassant parfois, et en les assimilant totalement pour certains. A ce stade, les recherches menées pour l'école sont décrites par ces jeunes comme des recherches personnelles.

Investir les pratiques informationnelles avec l'internet de ce groupe d'adolescents scolarisés nous a donc permis de déchiffrer ces pratiques, à mi chemin entre les obligations scolaires, les centres d'intérêt juvéniles, les préoccupations utilitaires ou oisives... Redessiner ce qui caractérise en propre la pratique informationnelle nous est apparu d'autant plus décisif que la recherche d'information et la requête sont donc des actions aujourd'hui partout présentes dans nos gestes d'« internautes 2.0 ». Nous retenons l'engagement de la personne dans un projet informationnel, plus ou moins long et plus ou moins touffu, comme critère de la pratique, notion en renouvellement, conjointe des évolutions des dispositifs médiatiques eux-mêmes. Cette projection regarde la personne sous toutes ses facettes. Dans son entièreté, le point de vue de cet individu ne se rapporte pas à un contexte plus qu'à un autre. Car elles se rapportent en priorité au quotidien et au vécu subjectifs, c'est en ce sens que l'on peut d'abord qualifier les pratiques informationnelles ordinaires des adolescents avec l'internet comme « informelles ». Il faut garder à l'esprit qu'elles se distinguent alors, en fait comme en droit, de la verbalisation qui caractérise les « pratiques formelles », pratiques de référence énoncées comme telles par une institution, un collectif d'experts... En théorie donc, l'informalité de la pratique en général et donc des pratiques informationnelles, renvoie à la sphère subjective, et notre travail a montré que cette informalité se constate également dans les contextes dits formels. En effet, les pratiques informationnelles sont vécues comme informelles, comme de la « débrouillardise », par les jeunes que nous avons interrogés à la maison comme à l'école, y compris en situation d'encadrement pédagogique. Hors

du point de vue de ces jeunes, les pratiques informationnelles s'apparentent en outre grandement à des exigences scolaires et sociales implicites puisqu'elles occupent en fait une place centrale dans le travail personnel et dans la relation du jeune au travail scolaire tout en ne se s'appuyant pas sur un enseignement dédié en tant que tel. Relevant des méthodes de travail autant que d'objectifs institutionnels généraux, les aptitudes qui les régissent sont laissées à l'appréciation des professeurs et renvoient surtout à l'« *habitus informationnel* » du jeune. Dans la société, de façon plus générale, les pratiques et activités informationnelles, largement répandues, figurent cet ancrage de l'appropriation et de la compétence du côté des potentialités individuelles plutôt que de celui d'un projet social de formation. En définitive, si la césure entre formel et informel peut renvoyer à la distinction entre utilité et satisfaction ponctuelle, entre efficacité et immédiateté, entre intentionnalité et hasard, entre compétence et appropriation, la coupure nous apparaît beaucoup moins franche et plus nuancée que cela. Nous la situons dans la verbalisation possible de la pratique informationnelle et dans la capacité de certains à prendre de la distance et à se nourrir de différents cadres d'action. Notre travail a ainsi mis en lumière la place très importante occupée par les recherches d'ordre scolaire dans l'activité informationnelle de ces jeunes avec l'internet d'une part, et l'entrelacement parfois très fort entre recherches scolaires et recherches personnelles d'autre part. Mais cette coloration scolaire des recherches représente plus qu'une simple description des pratiques informationnelles de tous les jours de ces jeunes. Au-delà du thème de la recherche, ou de son « utilité », nous identifions bien là le marqueur d'une *pratique*. La place occupée par les recherches scolaires dans les pratiques informationnelles du jeune et l'engagement personnel dont il fait preuve dans celles-ci, à la fois en termes d'appropriation de l'objectif de recherche et dans la distance prise dans le maniement de l'outil nous sont apparues comme très différentes d'une personne à l'autre. C'est à partir de ces constats que nous avons pu distinguer les personnes témoignant d'un véritable *projet informationnel*. De la sorte, ce n'est pas tant en se focalisant sur les seules recherches considérées comme personnelles, relatives aux préoccupations juvéniles par exemple, qu'il est véritablement possible de prendre en compte cette hétérogénéité, même si déjà certains de ces jeunes nous ont dit ne pas même effectuer de telles recherches... Probante est par contre la capacité de récupération, d'investissement personnel, qui sont opérés des recherches imposées de l'extérieur, processus ayant par ailleurs un très fort impact sur le travail scolaire. Cet investissement marque donc véritablement la pratique informationnelle. Cet engagement signale également l'importance prise par l'aptitude à se rendre autonome, le poids du travail personnel, qui passe beaucoup par la recherche sur l'internet, dans le travail scolaire aujourd'hui. Nous avons d'ailleurs rencontré l'occasion d'évoquer ces chiffres qui témoignent de l'achat par les familles d'un ordinateur à leur enfant comme gage de réussite

scolaire... La brèche entre l'école et la maison, entre l'école et l'internet est ainsi paradoxalement toujours mise en avant pour ce qui concerne les adolescents, scolarisés dans le secondaire, alors même que la continuité entre exigences académiques et travail personnel reste toujours de mise dans la littérature observant les pratiques informationnelles des étudiants. Notre travail a ainsi pu établir que l'école occupait une grande place dans les pratiques informationnelles internautes de ces jeunes à la fois par les obligations, thèmes, et démarches de recherche en partie. Mais ce n'est en définitive pas tant cette place de l'école dans ces pratiques qui nous semble à ce stade intéressante que l'investissement personnel qui est fait de ces recherches par certains et leur assimilation à des sessions de recherches librement décidées. Il nous paraîtrait à ce titre intéressant de creuser plus avant les pratiques de recherche d'informations relatives à l'orientation scolaire et professionnelle, car pour les jeunes de 12 à 18 ans et en dehors de sujets de loisirs ou de situations personnelles singulières, la recherche d'information quant à ce domaine bien particulier constitue l'un des rares moments où un projet de recherche d'information s'avère compatible avec les exigences scolaires tout en les touchant très personnellement et de manière décisive. Comme l'une des pistes de réflexion principales de ce travail, nous retenons donc cette question de l'investissement dans les recherches scolaires comme marqueur d'un investissement personnel plus global, décisif du rapport au savoir.

Nous avons souhaité resituer, dans le cadre de notre étude, l'internet à la fois comme dispositif informationnel parmi d'autres et comme media très présent dans la vie de ces jeunes. La recherche d'information apparaît comme un usage académique, normatif, de l'internet, connoté positivement eu égard aux autres pratiques juvéniles de l'internet, communicationnelles, socialisantes ou ludiques. Nous l'avons dit, la requête est aujourd'hui partout et elle est centrale, gérée par l'utilisateur autant que par la machine, mais au-delà même de ce constat, il nous faut affiner ce jugement à la lumière de nos conclusions car nous ne nous sommes pas placée d'un point de vue formel, scolaire, mais du point de vue des jeunes eux-mêmes. Nous ne sommes pas partie de l'idée qu'ils recherchent de l'information pour l'école, ni même qu'ils recherchent de l'information tout court, nous ne sommes pas demandée comment ils recherchent de l'information, ce qui nous a importé ici c'est ce qu'ils cherchent et pourquoi faire plutôt que comment. Or, dire que la recherche d'information est un usage académique du *Web* ne suffit pas pour affirmer que ces jeunes recherchent tous de l'information de façon académique, ni même qu'ils recherchent tous de l'information, qu'ils ont un usage voire une pratique informationnelle du *Web*... Nous suivons l'option de distinguer les pratiques observées suivant l'engagement personnel dans la pratique et mettons donc l'accent sur les personnes témoignant d'un projet informationnel, appartenant surtout au groupe que nous avons désigné comme « experts » et utilisateurs habiles de l'internet.

Nous proposons là cette démarche typologique comme une piste de travail, en nous gardant de comparer les pratiques avec un état de l'art normatif, du type référentiel comme celui proposé par la Fadben par exemple. Ce qui compte à nos yeux n'est pas du tout la concordance possible avec une façon de faire normée, académique, mais la possibilité entrevue pour ces personnes d'obtenir un bénéfice quel qu'il soit de leurs usages informationnels. Or, ce qui est apparu comme informel, y compris à l'école, ce n'est pas tant la manipulation technique des outils, que la recherche elle-même, et ce besoin d'alimenter un rapport au monde et au savoir qui lui fait écho. Certains des jeunes que nous avons rencontrés font vraiment de la recherche, se défont de l'emprise de l'outil, y compris sur leurs propres motivations. A nouveau, pouvons-nous dire qu'ils sont plus curieux à proprement parler que compétents. C'est en ce sens que le terme de compétence nous paraît, dans le cadre de notre réflexion, limité car verbalisé, formalisé, et ne pas épuiser la richesse du rapport au savoir et de ses motivations qui demeurent dans l'implicite, dans l'informel, du côté de la subjectivité. Ce qui est, pour certains des jeunes que nous avons rencontrés, une difficulté avérée à rechercher devient chez d'autres un atout qui les rend capables d'utiliser non seulement à bon escient les informations et ressources disponibles sur le *Web*, mais à en tirer un bénéfice tout à fait personnel dans l'enrichissement de leurs besoins d'information, dans l'élaboration d'un univers informationnel propre et scolairement rentable. C'est cette capacité à gérer l'incertitude qui mène certains de ces jeunes internautes sur les chemins de la sérendipité. Le déplacement du terme de compétence, bien spécifique, vers celui plus riche et plus vague de « bénéfices » (personnels et scolairement rentables) met en lumière une capacité nouvelle à s'informer, basée sur l'anticipation et le choix. Cette question des rapports entre recherches d'information pour soi et recherches d'information pour l'école renvoie par ailleurs à la dualité plus générale entre s'informer ou apprendre pour soi et s'informer et apprendre pour réussir à l'école (ou pas). Si cette dualité semble de moins en moins perceptible du point de vue concret des outils et des contenus, elle est toutefois de plus en plus tacite et de plus en plus décisive. Chez certains des jeunes que nous avons rencontrés, en effet, cette dichotomie est très fine, voire inexistante. Pour d'autres, elle existe bel et bien mais ils la gèrent et elle ne leur pose pas de problème. Pour d'autres néanmoins, elle s'avère très forte, ce qui fait que les efforts de recherche consentis pour l'école ne sont pas toujours récompensés. Dans le cadre de ce renouvellement d'une certaine expertise informationnelle, le rôle de l'individu semble prendre le pas sur le contexte d'usage et les outils qui lui sont relatifs. Du fait d'un nivellement de ces outils et d'une dilution des contextes, devient tout à fait prépondérant le sens que l'individu accorde à l'information et qui la fait information. Cependant ne doit pas pour autant être totalement niée la question des contextes car, pour les jeunes que nous avons interrogés et dont l'envergure de la

pratique informationnelle engage le pronostic scolaire, éprouver une satisfaction personnelle dans l'usage informationnel de l'internet et des technologies de l'information et de la communication ne suffit pas. Il faut être capable d'identifier les éléments d'information trouvés plus ou moins au hasard de sessions personnelles susceptibles d'enrichir une leçon, et inversement. Définie comme capacité à sortir de soi, à aller vers ce que l'on ne connaît pas, la volonté de s'informer est en ce sens très proche de la volonté d'apprendre. Pour ces deux domaines, ce n'est donc pas seulement s'informer ou apprendre pour soi, ni seulement s'informer ou apprendre pour l'école qui compte, les deux dynamiques ne sont pas seulement en rupture l'une par rapport à l'autre, c'est leur réconciliation possible qui importe. C'est également en ce sens que nous avons pu parler d'« éclectisme informationnel ».

Nos orientations réflexives nous ont donc obligée à redéfinir la pratique en tant que telle et à insister sur le rôle de l'acteur social dans cette démarcation, à distinguer, au-delà des grandes familles d'usages juvéniles internautes, la diversité individuelle au fondement des pratiques proprement informationnelles. L'intentionnalité et surtout l'engagement individuel marquent la pratique, dès lors nous pouvons distinguer différentes pratiques et différents degrés de pratiques... et nous n'avons pu nous-même comprendre la pratique informationnelle qu'en investissant sa dimension individuelle. A ce titre, et pour les jeunes scolarisés qui nous occupent, ce qui se passe à la maison est indissociable de ce qui se passe à l'école et inversement puisque le contexte d'usage importe moins que l'épaisseur individuelle de la pratique. En effet, nous avons dû, à plusieurs reprises au cours de ce travail, emprunter le terme de « compétence » afin de formuler au mieux les enjeux posés par notre objectif premier de circonscription des pratiques internautes informationnelles juvéniles. Mais ce terme suppose de manière spécifique l'évaluation de connaissances ou de comportements, et implique donc l'instauration et la mise en œuvre d'un protocole adapté. En outre, et nous venons de le voir, il ne permet à l'observateur extérieur que de circuler entre différents *niveaux* de compétence, du plus novice au plus expert, de celui qui sait faire à celui qui ne sait pas. Du fait de ces limites, l'emploi du terme de « *stratégie* » tel que proposé par Michel De Certeau nous convient car il permet de nuancer plus finement ce qui se joue dans la pratique informationnelle ordinaire de l'internet et d'en percevoir les implications communicationnelles et sociales. Dans sa différenciation d'avec le terme de « *tactique* » il permet en effet d'apercevoir le rôle décisif joué par l'engagement personnel dans la pratique. C'est cette intentionnalité individuelle qui différencie pratique et activité informationnelle, c'est cette intentionnalité individuelle qui construit la précision du terme de *pratique*. Cette voie nous autorise également à parler d'hétérogénéité, au sein même de la pratique informationnelle ordinaire de l'internet, sans pour autant partir de situations préalables de déconnexion ou de pauvreté

informationnelle. Nous retenons donc de l'investigation que nous avons menée le rôle décisif joué par le projet informationnel de la personne, ou plutôt de la rencontre ou de l'adéquation entre un paysage informationnel et médiatique environnant et une envie informationnelle personnelle. Nous discernons par ailleurs l'accent scientifique mis sur cet engagement individuel, dans le champ des sciences de l'information et de la communication, dans l'importance cruciale accordée au besoin d'information dans les entreprises de modélisation des comportements informationnels, dans l'attention portée aux initiatives personnelles au sein des organisations, dans le repérage des choix individuels opérés par les étudiants dans les multiples dispositifs d'information disponibles... Pour ce qui concerne notre travail et le groupe d'adolescents que nous avons pu isoler, le rôle joué par ce projet personnel d'information s'est également dessiné de façon très nette au fur et à mesure de nos analyses et nous a permis de préciser quand il est possible de parler de « pratique informationnelle », d'engagement personnel dans le processus de recherche, et quand il n'est question que d'activité informationnelle, c'est-à-dire d'utilisation de l'internet à des fins informationnelles très ponctuelles, réduites à un engagement minimal de la personne elle-même dans l'action. Nous avons pu voir en particulier ce phénomène à l'œuvre lorsque les personnes interrogées apparaissent comme très fortement dépendantes du fonctionnement, optimal à leurs yeux, du moteur de recherche *Google*, lorsque la nécessité de rendre un contenu au professeur importe plus que la recherche elle-même. Cette distinction entre pratique et activité informationnelles avec l'internet est à prendre en compte selon nous encore plus aujourd'hui du fait de l'amincissement de la ligne de partage entre professionnel et amateur, entre producteur et consommateur d'information. Si a pu se poser un moment donné la question des effets des machines sur les gens, puis celle de la transformation des dispositifs technologiques par les pratiques qui en sont effectuées, l'entrelacement des deux est aujourd'hui majeur et la pratique est pratique si elle contribue à définir le dispositif qu'elle mobilise. Cette discrimination opérée entre activité et pratique concerne bien tout un chacun. Elle s'avère cependant particulièrement perceptible et cruciale chez les jeunes d'âge scolaire, en formation, dont le rapport au savoir est directement engagé dans leur pratique informationnelle de l'internet. Cette question de l'engagement personnel dans les usages informationnels de l'internet soulève dès lors des questionnements d'ordre politique et sociologique, rapportant paradoxalement l'adolescent, considéré d'un point de vue psychologique, philosophique et social, comme spécifiquement en construction, à un rôle d'acteur (« *métier d'élève* ») et de responsable (il est seul face au moteur de recherche).

Bibliographie

- ABRIC, Jean-Claude. L'étude expérimentale des représentations sociales. In JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, 1993 (Sociologie d'aujourd'hui)
- ALLARD, Laurence ; BLONDEAU, Olivier ; RHEINGOLD, Howard ; JENKINS, Henry. 2.0 ? : Culture numérique, cultures expressives. *MédiaMorphoses*, n°21. Paris : Armand Colin, septembre 2007
- ALLARD, Laurence. Natifs digitaux, deux trois choses que je sais d'eux : fansub, skyblogs, jeux, remix. In *Projections* n°29-30, Actions cinéma/Audiovisuel, décembre 2008
- ALLUIN, François ; BILLET-BLOUIN, Marion ; GENTIL, Régine. *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux*. Paris : Ministère de l'Education nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Octobre 2010 (Les Dossiers, n°197) <http://www.educnet.education.fr/veille-education-numerique/octobre-2010/tic-college-lycee-usages-enjeux>
- ALPE, Yves. Quelle est la légitimité des savoirs scolaires. In LEGARDEZ, Alain ; SIMMONEAUX, Laurence (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2006 (Pédagogies)
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy : Final Report. Chicago. American Library Association, 1989
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, traduction de P. Bernhard. *Terminologie de base en sciences de l'information de l'EBSI*. In École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, 1989 <http://www.ebsi.umontreal.ca/termino/00000245.htm>
- ANDEL, Pek Van ; BOURCIER, Danièle. *La sérendipité dans les sciences, les arts et la décision*. Cerisy-La-Salle, 20 et 30 juillet 2009 <http://www.ccic-cerisy.asso.fr/serendipite09.html>
- ARASZKIEWIEZ, Jacques. Le grand A-valeur : notes sur l'énonciation de l'objectivité par Google. In SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir.). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009
- ARCHAMBAULT, Jean-Pierre L'économie du savoir : la nécessaire coopération. *EpiNet* : la revue électronique de l'EPI (Enseignement Public et Informatique), n°74, 2005 <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00284942/en>
- ARENDT, Hannah. *Condition de l'homme moderne* (The Human Condition, 1958). Paris : Pocket, 2002 (Agora les classiques)
- ARIES, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil, 1973
- ASLANIDOU, Sofia ; MENEXES, Georges. Youth and the Internet: Uses and practices in the home. *Journal Computers & Education*, vol.51, n°3, November 2008
- ARNAUD, Michel. Logiques d'usage et pratiques informationnelles : sérendipité et abuction. *Journée d'étude Logiques du sujet et médiation des savoirs*. Centre de Recherche sur l'Information Spécialisée, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 15 juin 2009
- ASSOCIATION DES DOCUMENTALISTES BIBLIOTHECAIRES SPECIALISES. *Vocabulaire de la documentation* ADBS 2004 (Sciences de l'information)
- ASSOCIATION FRANÇAISE DE NORMALISATION. *Vocabulaire de la documentation*. Paris : AFNOR, 1987. (Les dossiers de la normalisation)
- ASSOULINE, David. *Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés ? Rapport d'information n°46 (2008-2009)*. Sénat. Commission des affaires culturelles, 22 octobre 2008 <http://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-046.html>
- ASTOLFI, Jean-Pierre. Quel est le savoir de l'information ? In *De l'information à la connaissance* : Actes du séminaire national, Poitiers, le 28, 29 et 30 août 2006. Ministère de l'éducation nationale, DEGESCO, juillet 2007
- BATES, Marcia. The Design of Browsing and Berrypicking Techniques for the Online Search Interface. *Online Review*, vol.13, 1989 <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/bates/berrypicking.html>
- BALLE, Francis. *Dictionnaire des médias*. Paris : Larousse, 1998 (Les Référents)
- BALTZ, Claude. Une culture pour la société de l'information ? : Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol.35, n°2, 1998
- BAUDELLOT, Christian ; CARTIER, Marie ; DETREZ, Christine. *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil, 1999 (L'épreuve des faits)
- BAUTIER, Elisabeth ; ESCOL. *Apprendre à l'école. Apprendre l'école : Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale, 2005 (Pédagogie formation)
- BAUTIER, Roger ; CAZENAVE, Elisabeth. *Les origines d'une conception moderne de la communication : gouverner l'opinion au XIXème siècle*. Grenoble : PUG, 2000 (Communication en +)
- BAUTIER Roger. L'hypertexte pour rassembler ou pour disjoindre. In *Téléservices publics : usages et citoyenneté*. Paris : Centre de coordination pour la recherche et l'enseignement en informatique et société (CREIS), 2001

http://www.lecreis.org/colloques%20creis/2001/is01_actes_colloque/bautier.htm

BAUTIER, Roger. L'histoire des moyens de communication dans l'espace public. In OLIVESI, Stéphane (dir.).

Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, disciplines. Grenoble : PUG, 2006 (La communication en plus)

BEAUDOUIN, Valérie ; LICOPPE, Christian. Parcours sur Internet : Présentation. *Réseaux*, vol 6, n° 116, 2002

BECCHETTI-BIZOT, Catherine ; BRUNET, Alain. *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives*. Rapport n° 2007-083, Inspection Générale de l'éducation nationale ; Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche, août 2007 http://www.cleml.ac-aix-marseille.fr/spip/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf

BECMEUR, François ; KIRCH, Michèle ; MARESCAUX, Jacques ; MUTTER, Didier. Utilisation des techniques de l'information et de la communication par les étudiants en quatrième année d'études de médecine à la faculté de Strasbourg (France) : Evolution sur quatre promotions. *Pédagogie Médicale*, n°7, 2006

BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette. Compétences informationnelles pour une meilleure insertion universitaire. In *Parcours de formation documentaire des étudiants : à qui de jouer ?*. 5èmes Rencontres FORMIST, 9 juin 2005 <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-1170>

BEGUIN-VERBRUGGE, Annette. Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? *Savoirs et acteurs de la formation* : Colloque international. Rouen, 18-19-20 mai 2006 <http://prelude.in2p3.fr/docs/prl-00001574.pdf>

BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole. Rapport au savoir : éléments théoriques et illustrations cliniques. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire*, n°1 & 2, La question des savoirs, juin 1998

BELISLE, Claire ; BIANCHI, Jean ; JOURDAN, Robert. *Pratiques médiatiques : 50 mots clés*. Paris : CNRS éditions, 1999 (CNRS Communication)

BELISLE, Claire et al. *Méthodes et outils pour l'observation et l'analyse des usages : Étudier les usages pédagogiques des technologies de l'information et de la communication : une pratique de recherche ou/et de légitimation ?* 2002 <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000014/fr>

BELISLE, Claire (dir). *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2004 (Références)

BELISLE, Claire ; ROSADO, Eliana ; SAEMMER, Alexandre ; LECOINTE, Nicolas ; LIMAM, Latifa. Encyclopédies en ligne : quels enjeux pour le lecteur ? In CHARTRON, Ghislaine ; BROUDOUX, Evelyne. *Document numérique et société* : Actes de la conférence organisée dans le cadre de la Semaine du document numérique à Fribourg (Suisse) les 20 et 21 septembre 2006. Paris : ADBS éditions, 2006 (Sciences et techniques de l'information)

BELISLE, Claire (dir). *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011 (Papiers)

BELKIN, Nicholas J. Anomalous states of knowledge as a basis for information retrieval. *Canadian Journal of Information Science*, vol.5, 1980

BENCHMARK Group. *Génération Internet : la place et l'usage du Web chez les jeunes*. Décembre 2005

BENHAMOU, Daisy. Les pratiques documentaires des étudiants d'IUFM : résultats d'une enquête. *Inter CDI*, n°175, janvier 2002

BENNETT, Sue ; MATON, Karl ; KERVIN, Lisa. The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 2008

BERNHARD, Paulette. Apprendre à «maîtriser» l'information : des habiletés indispensables dans une «société du savoir». *Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation*, Volume XXVI Numéro 1, automne-hiver 1998

BERTHIER, Nicole. *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Armand Colin, 2006 (Cursus)

BEVORT, Evelyne ; BRED, Isabelle. *Les jeunes et internet représentations, usages et appropriations*. Paris : CLEMI, 2001 <http://www.cleml.org/fr/publications/publicationsoutils-d-analyse-et-de-reflexion>

BEVORT, Evelyne ; BRED, Isabelle. *Mediappro : Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*. Paris : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI), 2006 http://www.cleml.org/fichier/plugin_download/7449/download_fichier_fr_mediappro_light.pdf

BIGOT, Régis. Internet, ordinateur : le fossé numérique se réduit mais reste important. *Consommation et modes de vie*, n°191, mars 2006 <http://www.credoc.fr/pdf/4p/191.pdf>

BIGOT, Régis ; CROUTTE, Patricia. *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : Conditions de vie et Aspirations des Français*. CREDOC, Décembre 2007 <http://www.credoc.fr/publications/abstract.php?ref=Sou2007-2023>

BIGOT, Régis ; CROUTTE, Patricia. *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : Conditions de vie et Aspirations des Français*. CREDOC, Décembre 2008 http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/etude-credoc-2008-101208.pdf

BIGOT, Régis ; CROUTTE, Patricia. *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : Conditions de vie et Aspirations des Français*. CREDOC, 2009 http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/etude-credoc-2009-111209.pdf

BIGOT, Régis ; CROUTTE, Patricia. *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : Conditions de vie et Aspirations des Français*. CREDOC, Décembre 2010 <http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R269.pdf>

BILAL, Dania. Children design their interfaces for Web search engines: A participatory approach. In HORVATH,

- L.C. (Ed.). *Advancing knowledge: Expanding horizons for information science*. Proceedings of the 30th Annual Conference of the Canadian Association for Information Science, May 2002. Toronto: Canadian Association for Information Science, 2002
- BILAL, Dania. Children's use of the yahoologans! Web search engine. III. Cognitive and physical behaviors on fully self-generated search tasks. *Journal of the American society for Information Science and Technology*, vol.53, n°13, 2002
- BILAL, Dania. Draw and tell: Children as designers of Web interfaces. In TODD, Ross J (dir). *Humanizing information technology: From ideas to bits and back*: Proceedings of the 66th American Society for Information Science and Technology ASIST Annual Meeting, October 19–22, 2003, Long Beach, CA. Medford, NJ : Information Today Inc., 2003
- BILAL, Dania. Children's Information Seeking and the Design of Digital Interfaces in the Affective Paradigm. *Library trends*, vol.54, n°2, 2005
- BILAL Dania ; BACHIR, Imad. Children's interaction with cross-cultural and multilingual digital libraries. II. Information seeking, success, and affective experience. *Information Processing and Management*, vol 43, 2007
- BLANCHET, Alain ; GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université, 1992 (collection 128)
- BLANQUET, Marie-France. *Science de l'information et philosophie : une communauté d'interrogations*. Paris : ADBS éditions, 1997
- BOONAERT, Tom ; VETTENBURG, Nicole. Young people's internet use: Divided or diversified?. *Childhood*, n°18, January 2011
- BOUBEE, Nicole ; TRICOT, André ; COUZINET, Viviane. L'invention de savoirs documentaires : les activités de recherche d'information d'usagers dits « novices ». Colloque international, *Enjeux et usages sociaux des TIC : aspects sociaux et culturels*, Université de Bordeaux 3, 22-24 septembre. Presses universitaires de Bordeaux, Tome 1, 2005
- BOUBEE, Nicole. L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire : ce qu'ils en font et ce qu'ils en disent. In Images pour apprendre, *Spirale*, n°40, Octobre 2007 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/25/93/31/PDF/NBoubee-Spirale40.pdf>
- BOUBEE, Nicole ; TRICOT, André. La formulation de requête, une pratique ordinaire des élèves du secondaire. In Actes du Sixième colloque international du chapitre français de l'International Society for Knowledge Management, Toulouse, 7 et 8 juin 2007
- BOUBEE, Nicole. Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire. Université de Toulouse : Thèse de Doctorat, Sciences de l'information et de la communication, décembre 2007
- BOUBEE, Nicole. Le rôle des copiés collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire. Colloque *Education à la culture informationnelle*, Lille : octobre 2008 <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/41/61/PDF/NBoubee-Erte-CopieColle.pdf>
- BOUBEE, Nicole ; TRICOT, André. *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010 (Papiers)
- BOUBEE, Nicole ; TRICOT, André. *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermès Lavoisier, 2011 (Système d'information et organisations documentaires)
- BOULLIER, Dominique ; GHITALLA, Franck. Le Web ou l'utopie d'un espace documentaire. *Information-Interaction-Intelligence*, Volume 4, n°1, 2004 http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/24/04/PDF/sic_00001022.pdf
- BOUILLON, Jean-Luc ; BOURDIN, Sylvie ; LONEUX, Catherine. De la communication organisationnelle aux « approches communicationnelles » des organisations : glissement paradigmatique et migrations conceptuelles. *Communication & organisation*, n° 31, 2007
- BOUTET, Manuel. Un objet peut en cacher un autre : relire Un art moyen de Pierre Bourdieu au regard de trente ans de travaux sur les usages. *Réseaux*, n°155, 2009
- BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France, 2005 (Quadrige Manuels)
- BOURDIEU, Pierre. *Un art moyen : essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris : les éditions de Minuit, 1965 (Le sens commun)
- BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris : Minuit, 1980
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris : Les Editions de Minuit, 1980 (Le sens commun)
- BOYD, Danah. Viewing American class divisions through Facebook and MySpace. *Apophenia Blog Essay*. 24 juin 2007. <http://www.danah.org/papers/essays/ClassDivisions.html>
- BRETTELE-DESMAZIÈRES, Danièle ; COULON, Alain ; POITEVIN, Christine. *Apprendre à s'informer : une nécessité. Évaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises*, rapport à la Sous-direction des bibliothèques, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Université de Paris 8, Laboratoire de recherches ethnométhodologiques, juin 1998
- BRETON, Philippe ; PROULX, Serge. *L'explosion de la communication : introduction aux théories et aux pratiques de la communication*. Paris : La Découverte, 2002 (Grands repères)
- BRODER, Andrei. A taxonomy of Web search. *ACM Sigir forum*, 2002
- BROTCORNE, Péline ; VALENDUC, Gérard. *Construction des compétences numériques et réduction des inégalités : Rapport pour le SPP Intégration sociale*. Bruxelles : Service public de programmation Intégration sociale ; POD Maatschappelijke

intégratie, juillet 2008

BROTCORNE, Péline ; MERTENS, Luc ; VALENDUC, Gérard. *Les jeunes off-line et la fracture numérique : Les risques d'inégalités dans la génération des "natifs numériques"*. Bruxelles : Service public de programmation Intégration sociale ; POD Maatschappelijke integratie, septembre 2009 <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Jeunes-fracture-num%E9rique.pdf>

BROUDOUX, Evelyne. *Autoritativité, support informatique, mémoire. Hypertexte, fiction et mémoire* Séminaire de l'UQAM, Montréal, novembre 2003. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001137_v1/

BROUGERE, Gilles. Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, vol.2, n°10, 2002
BROUGERE, Gilles ; BEZILLE, Hélène Bézille. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n°158, janvier-mars 2007

BRUCE, Harry. Personal, anticipated information need. *Information Research*, vol.10, n°3, April 2005 <http://informationr.net/ir/10-3/paper232.html>

BRUILLARD, Eric. L'éducation face à Wikipédia : la rejeter ou la domestiquer ? *Médialog*, n° 61, 2007

BRUILLARD, Éric ; BARON, Georges-Louis. Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Revue Sitef (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, Volume 15, 2008

BRUNO, Pierre. *Existe-t'il une culture adolescente ?* Paris : Press éditions, 2000 (Réflexions du temps présent)

BURCH, Sally. Société de l'information/Société de la connaissance. In AMBROSI, Alain ; PIMIENTA, Daniel. *Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information*. Caen : C & F Éditions, 2005 <http://vecam.org/article516.html>

BUVAT, Jérôme ; MEHRA, Priya ; BRAUNSCHVIG, Benjamin. *Digital Natives : How Is the Younger Generation Reshaping the Telecom and Media Landscape ?*. CAP GEMINI : Telecom & Media Insights, octobre 2007 http://www.capgemini.com/resources/thought_leadership/digital_natives/

CACALY, Serge. *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris ; Nathan, 1997. (Collection « réf »)

CACALY, Serge. *Dictionnaire de l'information : Sciences, technologie et management* Paris ; Armand Colin, 2004 (Dictionnaires)

CARDON Dominique. Innovation par l'usage. In AMBROSI, Alain ; PIMIENTA, Daniel ; PEUGEOT, Valérie (dir.), *Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information*. C&F Éditions, 2005 <http://vecam.org/article588.html>

CARDON, Dominique ; DELAUNAY-TETEREL, Hélène. La production de soi comme technique relationnelle : Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, vol 4, n°138, 2006

CARRE, Philippe. *L'Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod, 2005 (Psycho sup)

CARRE, Philippe. Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance, communication au 7ème colloque sur l'autoformation Ecole Nationale de Formation Agronomique (Enfa), Toulouse 18-20 mai 2006. *Education permanente*, n°168, 2006

CATELLIN, Sylvie. L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès*, n°39, 2004

CAVALLO, Guglielmo ; CHARTIER, Roger. *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil, 2001 (Points histoire)

CENTRE D'ANALYSE STRATEGIQUE. Le Fossé numérique en France : rapport du Gouvernement au Parlement établi en application de l'article 25 de la loi n° 2009-1572 du 17 décembre 2009 relative à la lutte contre la fracture numérique. Note de synthèse n° 218, avril 2011 <http://www.strategie.gouv.fr/content/le-fosse-numerique-en-france-note-de-synthese-218>

CENTRE DE RECHERCHE ET D'INFORMATION DES ORGANISATIONS DE CONSOMMATEURS (CRIOC). *Jeunes et nouvelles technologies*. Mai 2006 <http://www.oivo-crioc.org/textes/pdf/1769fr.pdf>

CENTRE DE RECHERCHE SUR L'INFORMATION SPECIALISEE, UNIVERSITE PARIS OUEST NANTERRE LA DEFENSE. Journée d'étude *Logiques du sujet et médiation des savoirs*, 15 juin 2009 http://www.u-paris10.fr/28152953/0/fiche_pagelibre/&RH=cdrcris_pim

CENTRE D'INFORMATION JEUNESSE D'ANGOULEME (CIJ). *Les 16-25 ans et leurs pratiques d'information dans leur parcours personnel*. Avril à juin 2008

http://www.ressourcesjeunesse.fr/IMG/pdf/ENQUETE_JEUNESb1.pdf

http://www.ressourcesjeunesse.fr/IMG/pdf/ENQUETE_JEUNESb2.pdf

http://www.ressourcesjeunesse.fr/IMG/pdf/ENQUETE_JEUNESb3.pdf

CENTRE EUROPEEN POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CEDEFOP. *Validation of non-formal and informal learning in Europe: A snapshot 2007 [Validation de l'apprentissage non formel et informel en Europe: État des lieux en 2007]* publication n°4073. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2008 http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_fr.pdf

CENTRE NATIONAL DU LIVRE. DIRECTION DU LIVRE ET DE LA LECTURE. *Synthèse de l'enquête sur la lecture et les loisirs multimedia des collégien(ne)s et lycéen(ne)s*. Ithaque, juin 2007 <http://www.centrenationaldulivre.fr/?Synthese-de-l-enquete-sur-la>

CEZARD Michel, GOLLAC Michel, ROUGERIE, Catherine. L'ordinateur, outil de travail et bien culturel. *Actes de*

la recherche en sciences sociales, vol.134, 2000

CHAMBAT, Pierre. Usage des TIC: évolution des problématiques. *Technologies de l'Information et société*, vol.6, n°3, 1994

CHAMBAT, Pierre ; MASSIT-FOLLEA, Françoise. L'invention des usages. In GUILLAUME, Marc (dir.). *Où vont les autoroutes de l'information ?*. Paris : Editions Descartes & Cie, 1997 (Interface/Econo)

CHAMBOREDON, Jean-Claude. Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales : les fonctions de scansion temporelle du système de formation. *Enquête*, n°6 : La socialisation de la jeunesse, 1991 <http://enquete.revues.org/document144.html?format=print#ftn18>

CHAPELAIN, Brigitte. L'implication cognitive du sujet dans les savoirs informels. *Recherches en communication*, n° 16, 2001 <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/3101/2901>

CHARBONNIER, Jean-Louis. Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information. *Spirale* : revue de recherches en éducation, n° 17, janvier 1997

CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Economica, 1997 (Poche éducation)

CHARLOT, Bernard ; BAUTIER, Elisabeth ; ROCHEX, Jean-Yves. *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Albin Michel, 1997 (Formation des enseignants)

CHARLOT, Bernard. La notion de rapport au savoir : points d'ancrages théoriques et fondements anthropologiques. In CHARLOT, Bernard (dir.). *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales*. Paris : Economica, 2001 (Education)

CHARTERED INSTITUTE OF LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONALS. Information literacy : definition. CILIP, 2007 <http://www.cilip.org.uk/professionalguidance/informationliteracy/definition/>

CHARTIER, Anne-Marie ; HEBRARD, Jean. Genèse des conceptions républicaines sur la lecture. In CHARTIER, Anne-Marie ; HEBRARD. *Discours sur la lecture*. Paris, Fayard, 2000

CHARTIER, Anne-Marie. Culture scolaire et savoirs : approche historique (1). *Ville – Ecole – Intégration Enjeux*, n°133, juin 2003

CHARTIER, Roger (dir.). *Pratiques de la lecture*. Paris : Payot, 2003 (Petite Bibliothèque Payot)

CHAUDIRON Stéphane ; IHADJADENE Majid. Quelle place pour l'utilisateur dans l'évaluation des SRI ? In COUZINET, Viviane ; REGIMBEAU (dir.). *Recherches récentes en sciences de l'information : Convergences et dynamiques*, actes du colloque MICSERASS, 21-22 mars 2002, Toulouse, Paris, ADBS Éditions, 2002 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/33/19/93/PDF/ColloqueMICS-2002.PDF>

CHAUDIRON, Stéphane ; IHADJADENE, Madjid. De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, n°35, 2010

CHARLIER, Philippe. Jeux hypermedias et expérience d'apprentissage. Ou comment penser, à partir des jeux informatisés, l'articulation entre savoirs scolaires formels et savoirs médiatiques informels. *Recherches en communication*, n° 15, 2001 <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/2951>

CHERVEL, André. En quoi une culture peut-elle être scolaire ? In JACQUET-FRANCILLON, François ; KAMBOUCHNER, Denis (Dir.). *La crise de la culture scolaire : origines, interprétation, perspectives*. Paris : PUF, 2005

CHEVALIER, Aline ; DOMMES, Aurélie ; MARQUIE, Jean-Claude. Les seniors et les technologies de l'information et de la communication : le cas d'internet. In DINET, Jérôme (dir.). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21ème siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)

CHEVILLOTTE, Sylvie. Bibliothèques et Information Literacy : un état de l'art. *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 50, n°2, 2005 <http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2005/02/document.xsp?id=bbf-2005-02-0042-007/2005/02/fam-dossier/dossier&statutMaitre=non&statutFils=non>

CONNAWAY, Lynn Silipigni, DICKY, Timothy J. *The Digital Information Seeker :Report of the Findings from Selected OCLC, RIN, and JISC User Behaviour Projects*. [s.l.] : OCLC Research, JISC, 2010 <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/reports/2010/digitalinformationseekerreport.pdf>

COMMISSION EUROPEENNE. Direction générale « Éducation et culture ». *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : Un Cadre de Référence Européen*. Bruxelles : Communautés européennes, 2007

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf

CORROY, Laurence ; AUBERT, Aurélie ; BARBEY, Francis ; BECQUERET, Nicolas. *Les jeunes et les médias : les raisons du succès*. Paris : Vuibert, 2008 (Comprendre les médias)

COTTE, Dominique. A la rencontre des objets « DU numérique » l'occasion d'un nouveau paradigme pour les études de communication en organisation In COUZINET, Viviane ; CHAUDIRON, Stéphane. *Sciences de la société : Organisation des connaissances à l'ère numérique*, n°75, octobre 2008

COULANGEON, Philippe. *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte, 2005 (Repères)

COULANGEON, Philippe. Lecture et télévision : Les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire. *Revue Française de sociologie*, vol 48, n°4, 2007

COULON, Alain. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997

COULON, Alain. Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des Bibliothèques de France*, vol.44, n°1, 1999

COURTECUISSÉ, Jean-François, DESPRES-LONNET, Marie, Les étudiants et la documentation électronique, *Bulletin des Bibliothèques de France*, n° 2, 2006 <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-02-0033-005>

COURTECUISSÉ, Jean-François. La complémentarité « livres – Internet » dans les pratiques documentaires des étudiants en histoire (21/12/2008) http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00348720/fr

COUVE, Philippe ; KAYSER-BRIL, Nicolas. Médias : nouveaux modèles économiques et questions de déontologie Alliance internationale de journalistes ; Samsa.fr, 22 novembre 2010 <http://www.scribd.com/doc/41884149/Medias-Nouveaux-Modeles-PhCouve>
CREPEL, Maxime. Les folksonomies comme support émergent de navigation sociale et de structuration de l'information sur le Web. *Réseaux*, n°152, 2008

DARRAS, Bernard. Les formes du savoir et l'éducation aux images. *Recherches en communication*, n° 16, 2001 <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/3191/2991>
DE CERTEAU, Michel. Lire : un braconnage. In *L'invention du quotidien : 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990 (Folio essais)
DELAUNAY-TETEREL, Hélène. La communication juvénile à travers les blogs de lycéens *Agora débats/jeunesses*, n°46, Dossier "Technologies de l'information et de la communication : construction de soi et autonomie", 2007
DENIS, Jérôme ; PONTILLE, David. L'écologie informationnelle des lieux publics : le cas de la signalétique du métro. In LICOPPE, Christian (dir). *L'évolution des cultures numériques, de la mutation du lien social à l'organisation du travail*. Ed. FYP, Paris, 2009
DELAMOTTE, Eric (dir). *Du partage au marché : Regards croisés sur la circulation des savoirs*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, 2004 (Communication)
DELESALLE, Cécile ; GOVINDASSAMY, Sophie ; NIAMBOSSOU, Reine. *Les pratiques et usages des jeunes en matière d'information : synthèse du rapport*. Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire ; Vèrès consultants, décembre 2006 http://www.ressourcesjeunesse.injep.fr/IMG/pdf/Synthese_Veres_injep2_0612.pdf
DENECKER, Claire. *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Villeurbanne : Presses de l'ENSIB, 2002
DENIS, Jérôme. La prescription ordinaire. Énonciation et circulation des règles au travail. *Sociologie du travail*, n°49, vol 4, 2007
DENIS, Jérôme. Le travail invisible de l'information. In LICOPPE, Christian. *L'évolution des cultures numériques, de la mutation du lien social à l'organisation du travail*. Paris : Editions FYP, 2009 (Innovation)
DERVIN, Brenda. An overview of sense-making research : concepts, methods and results, Paper presented at the *Annual Meeting of the International Communication Association*, Dallas, Texas, May 1983
DERVIN, Brenda. Sense-making theory and practice : an overview of user interests in knowledge seeking and use. *Journal of Knowledge Management*, vol.2, n°2, 1998
DE SINGLY, François. *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin, 2006 (Individu et Société)
DETREZ, Christine. *Les adolescents et la lecture : une question de genres ?*. In DONNAT, Olivier et TOLILA, Pierre (dir.). *Le(s) public(s) de la culture*. Paris : Presses de Sciences Po, 2003
DETREZ, Christine. Les pratiques culturelles des adolescents. *Lecture Jeune*, n°112, décembre 2004
DETREZ, Christine. Portraits d'adolescents : typologie de rapports aux pratiques culturelles. *Lecture Jeune*, n° 125, mars 2008
DEVAUCHELLE, Bruno. *Le Brevet Informatique et Internet (B2i) : d'un geste institutionnel aux réalités pédagogiques*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université Paris 8, 2004
DEVAUCHELLE, Bruno ; PLATTEAUX, Hervé ; CERISIER, Jean François. Culture informationnelle, culture numérique, tensions et relations : Le cas des référentiels C2i niveau 2. *Les Cahiers du numérique*, vol.5, n°3, 2009
DINET, Jérôme ; ROUET, Jean-François. La Recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise. In PAGANELLI, Claude. *Interaction homme-machine et recherche d'information*. Paris : Hermès , 2002
DINET, Jérôme ; TRICOT, André. Recherche d'information dans les documents électroniques. In CHEVALIER, Aline ; TRICOT, André (dir). *Ergonomie cognitive des documents électroniques*. Paris, Presses Universitaires de France, 2008 (Le travail humain)
DIONI, Christine. *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Paris : INRP, 2008. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563/fr/>
DONNAT, Olivier. *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La Découverte, 1994 (Textes à l'appui)
DONNAT, Olivier (Dir). *Regards croisés sur les pratiques*. Paris : La Documentation Française, 2003 (Questions de culture)
DONNAT, Olivier ; TOLILA, Paul. *Le(s) public(s) de la culture : Politiques publiques et équipements culturels*. Paris : Presses de Sciences Po, 2003
DONNAT, Olivier. Pratiques culturelles et usages d'internet : cultural practices and internet uses. In Ministère de la culture et de la communication, DEPS. *Culture études : pratiques et publics*, n°3, novembre 2007 <http://www2.culture.gouv.fr/deps/fr/pratiquesinternet.pdf>
DONNAT, Olivier ; LEVY, Florence. Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques. DEPS : *Culture prospective*, 2007 http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective07_3.pdf
DONNAT, Olivier. Culture juvénile et effets de génération. *Lecture jeune*, n°125, mars 2008
DONNAT, Olivier. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*. Paris : La Découverte ; Ministère

de la culture et de la communication, 2009 (Hors collection Sciences Humaines)

DONNAT, Olivier. Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture études : pratiques et publics*, n°5, 2009 <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

DUBET, François. Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire. In JACQUET-FRANCILLON, François ; KAMBOUCHNER, Denis (dir). *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF, 2005

DUARTE-CHOLAT, Céline. *TIC et documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI de Collèges*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Georges Louis Baron. Université Paris V René Descartes, 2000 http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/98/PDF/these_duarte.pdf

DUCERF, Catherine ; GERMAIN, Stéphanie. CONSOJUNIOR 2010 : Ado en Streaming "Mythes et réalités d'une connectique embarquée". Kantar media, Target Group Index, Mars 2010 www.kantarmedia.fr/CONSOJUNIOR_KM10.pdf

DUPLESSIS, Pascal. L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Education nationale. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol.42, n° 3, 2005

DURPAIRE, Jean-Louis. A la BM ou au CDI : les usages des collégiens et des lycéens. In *Parcours en bibliothèque : Des adonnassants aux jeunes adultes*. Congrès de l'Association des Bibliothèques de France, REIMS 12-15 juin 2008 <http://www.abf.asso.fr/fichiers/media/IMG/pdf/session%2020%20jean%20louis%20durpaire.pdf>

DURPAIRE, Jean-Louis ; RENOULT, Daniel. *Le rapport L'accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures*. Rapport - n° 2009-000. Paris : Ministère de l'éducation nationale. Inspection générale de l'éducation nationale. Inspection générale des bibliothèques, mars 2009 http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/47/1/Former_a_la_documentation_9_mars_version_definitive_133471.pdf

EAMON, Mary Keegan. Digital divide in computer access and use between poor and non-poor youth. *Journal of Sociology and Social Welfare*, vol.31, n°2, 2004

ENDRIZZI, Laure. *L'édition de référence libre et collaborative : le cas de Wikipédia*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique. Veille scientifique et technologique, mars 2006. http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Wikipedia/Dossier_Wikipedia.pdf

ENDRIZZI, Laure. Wikipédia : un nouveau modèle éditorial ?. In SCHOPFEL, Joachim (dir.). *La publication scientifique : Analyses et perspectives*. Paris : Hermès, 2008 (Traité des Sciences et Techniques de l'Information) <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/47/36/83/PDF/Chap-Wikipedia2008-endrizzi.pdf>

Ertzscheid, Olivier ; GALLEZOT, Gabriel ; BOUTIN, Eric. Perspectives documentaires sur les moteurs de recherche. Entre sérendipité et logiques marchandes. 2007 <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/17/21/69/PDF/ertzsgallbout.pdf> [soumis]

ERTZSCHEID, Olivier. Moteurs de recherche : des enjeux d'aujourd'hui aux moteurs de demain. In *Métadonnées : mutations et perspectives*. Séminaire INRIA 29 septembre – 3 octobre 2008, Dijon. Paris : Adbs éditions, 2008 (Sciences et techniques de l'information)

ESCARPIT, Robert. *Théorie générale de l'information et de la communication*. Paris : Hachette, 1976 (Hachette université)

ESQUENAZI, Jean-Pierre. Les médias et leur publics. In OLIVESI, Stéphane (dir.). *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, disciplines*. Grenoble : PUG, 2006 (La communication en plus)

EUROMEDUC. *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*. Bruxelles : Euro Media Literacy, 2009 http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_FR.pdf

EYNON, Rebecca. *Harnessing Technology: The Learner and their Context Mapping young people's uses of technology in their own contexts – a nationally representative survey. A report for Becta*. University of Oxford, march 2009. British Educational Communications and Technology Agency (BECTA) : November 2009 <http://dera.ioe.ac.uk/1528/>

EYNON, Rebecca ; MALMBERG, Lars-Erik. A typology of young people's Internet use: Implications for education. *Computers & Education*, vol.56, n°3, 2011

FABRE, Thierry ; POURBAIX, Florence. D'ici 2020, les nouvelles générations vont bouleverser les pratiques culturelles. *La Lettre du BIPE*, octobre 2007 [http://www.bipe.fr/webs/sitebipe.nsf/214e193f31f90d38c1256b840033a658/a219ffe6e765dfd0c125740f004244a5/\\$FILE/ldb%20Octobre%202007.pdf](http://www.bipe.fr/webs/sitebipe.nsf/214e193f31f90d38c1256b840033a658/a219ffe6e765dfd0c125740f004244a5/$FILE/ldb%20Octobre%202007.pdf)

FACER, Keri ; FURLONG, Ruth. Beyond the myth of the 'cyberkid': Young people at the margins of the information revolution, *Journal of Youth Studies*, 4(4), 2001

FADBEN. Référentiel : compétences en information-documentation. Médiadoc, décembre 1997 <http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/REFERENTIEL-COMPETENCES-1997-2.pdf>

FAURIE, Isabelle ; ALMUDEVER, Brigitte ; HAJJAR, Violette. Les usages d'internet des étudiants : facteurs affectant l'intensité, l'orientation et la signification des pratiques, In *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°33, vol 3, 2004 <http://osp.revues.org/index712.html>

FAVIER, Laurence ; MARTIN JUCHAT, Fabienne. La science de l'information face à de nouveaux paradigmes : prise en compte de la dimension sociale de la recherche d'information et remise en cause de la figure de l'utilisateur. In COUZINET Viviane ; REGIMBEAU Gérard (dir) *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques* :

actes du colloque international organisé les 21 et 22 mars 2002 à Toulouse par l'équipe de Médiations en information et communication spécialisées (MICS) du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales (LERASS) de l'Université Toulouse 3. Paris : ADBS, 2002 (Recherches récentes en sciences de l'information)

FAYET-SCRIBE, Sylvie. Chronologie des supports, des dispositifs spatiaux, des outils de repérage de l'information. *Solaris*. n°4, décembre 1997. http://biblio-fr.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d04/4fayet_0intro.html

FEDERATION DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES DE L'EDUCATION NATIONALE, Proposition d'un référentiel de compétences, FADBEN 1997 <http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/REFERENTIEL-COMPETENCES-1997-2.pdf>

FIDEL, Raya ; DAVIES, Rachel K ; DOUGLASS, Mary H ; HOLDER, Jenny K ; HOPKINS, Carla J ; KUSHNER, Elisaeth J. ; MIYAGISHIMA, Brian K ; TONEY, Christina D. A visit to the information mall : Web searching behavior of high school students. *Journal of the American Society for Information Science*, vol 50, n°1, 1999

FIELDS, Bob; KEITH, Suzette; BLANDFORD, Ann (dir). Designing for expert information finding strategies. In FINCHER, Sally et al. *People and Computer XVIII : design for life. Proceedings of HCI 2004*. London : Springer, 2005

FIGEAC, Julien. La configuration des pratiques d'information selon la logique des situations, *Réseaux*, n° 143, 2007

FLEURY, Laurent. *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Paris : Armand Colin, 2006 (128)

FLICHY, Patrice. Technique, usage et représentations. *Réseaux*, vol.2, n°148-149, 2008

FLUCKIGER, Cédric. Age et usages des medias. *Réseaux*, n°119, 2003

FLUCKIGER, Cédric. La sociabilité juvénile instrumentée : l'appropriation des blogs dans un groupe de collégiens. *Réseaux* n° 138, 2006

FLUCKIGER, Cédric. *L'appropriation des tic par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse en sciences de l'éducation. Cachan : Ecole normale supérieure, octobre 2007 http://www.stef-ens-cachan.fr/docs/fluckiger_these_2007.pdf

FLUCKIGER Cédric. L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, n°163, 2008

FLUCKIGER, Cédric ; JARRAUD, François. Les TIC et la sociabilité juvénile. *Le Café pédagogique : le Mensuel*, Mardi 15 avril 2008 http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/92_LesTICetlasociabilitejuvenile.aspx

FLUCKIGER, Cédric, BRUILLARD, Eric. TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. In CHAPRON, Françoise ; DELAMOTTE, Eric (dir.). *L'Education à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010 (Papiers) http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/31/28/PDF/2008-10_-_Fluckiger-27-CICI2.pdf

FLUCKIGER, Cédric. Les schèmes de navigation sur Internet : la constitution de savoir-faire techniques locaux par les collégiens. In LELONG, Benoît ; VERITE, Catherine (dir.) *Communication et Sphère Privée*. Paris : L'Harmattan, 2010 (Dossiers Sciences Humaines et Sociales - Séminaires RESEO)

FONDIN, Hubert. La science de l'information ou le poids de l'histoire. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, GRESEC Grenoble, 2005 http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2005/Fondin/index.php

FORAY, Dominique. *L'économie de la connaissance*. Paris : Ed. La découverte, 2000 (Repères)

FOURGOUS, Jean-Michel. *Réussir l'école numérique : Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique*. Assemblée Nationale, 2009

FOX, Susannah ; MADDEN, Mary. *Generations online*. Pew internet & American life project : Washington, 2006 <http://www.pewinternet.org/Reports/2006/Generations-Online.aspx>

FRESSARD, Olivier. Bibliothèques numériques et démocratie. In PAPY, Fabrice (dir.). *Usages et pratiques dans les bibliothèques numériques*. Paris : Hermès Lavoisier, 2008 (Traité IC2. Série management et gestion des STIC)

FRYDEL, Yves. Division Conditions de vie des ménages. Un ménage sur deux possède un micro-ordinateur, un sur trois a accès à internet. *INSEE Première*, n°1011, mars 2005 http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP1011.pdf

FRYDEL, Yves. Division Conditions de vie des ménages. Internet au quotidien : un français sur quatre. *INSEE Première*, n°1076, mai 2006 http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP1076.pdf

GALLAND, Olivier. *Les jeunes*. Paris : La Découverte, 1999 (Repères)

GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin, 2007. (U. Sociologie)

GALLEZOT, Gabriel; ERTZSCHEID, Olivier. Chercher faux et trouver juste, Sérendipité et recherche d'information. Bucarest : Première *Conférence Internationale Francophone en Sciences de l'Information et de la Communication* (CIFSI), 28 juin-2 juillet 2003 <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/22/72/HTML/index.html>

GALLEZOT, Gabriel ; ROLAND, Michel ; ARASZKIEWIEZ, Jacques. La Recherche floue. In BROUDOUX, Evelyne ; CHARTRON, Ghislaine (dir). *Traitements et pratiques documentaires : vers un changement de paradigme ? Document numérique et Société*, Paris, CNAM, 17-18 novembre 2008. Paris : ADBS, 2008 (Sciences et techniques de l'information)

GALLEZOT, Gabriel ; SIMONNOT, Brigitte (dir). *L'entonnoir Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. C&F Editions, 2009

GARDIES, Cécile ; FABRE, Isabelle ; COUZINET, Viviane. Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication*, n°35, 2010

GÉLIS, Jacques, L'individualisation de l'enfant. In ARIÈS, Philippe et Georges DUBY (éds), *Histoire de la vie privée*, tome III, CHARTIER, Roger (éd.), De la Renaissance aux Lumières .Paris : Seuil, 1999 (Points Histoire)

- GEORGES, Fanny. Communication médiée par ordinateur : un processus identitaire informatisé, vers une identité mixte. In *Dispositifs techniques et communication humaine : transformation du lien et nouveaux lieux sociaux*. Actes du congrès de l'AISLF (Association internationale des Sociologues de Langue Française), Namur, mai 2010
- GHITALLA, Franck. L'âge des cartes électroniques : outils graphiques de navigation sur le web. In *Communication et langages*, n°131, 2002
- GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique ; GKOUSKOU-GIANNAKOU, Pergia ; LE DOUARIN, Laurence ; NEAU, Aurélie. *L'outre lecture : manipuler, (s')appropriier, interpréter le Web*. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 2003 (Études et recherche)
- GHITALLA, Franck ; BOULLIER, Dominique. Le web ou l'utopie d'un espace documentaire. *Information Interaction Intelligence*, volume 4, n°1, 2004
- GIANNOULA, Efthalia ; BARON, Georges-Louis. Pratiques familiales de l'informatique versus pratiques scolaires. Représentations de l'informatique chez les élèves d'une classe de CM2. *Sciences et techniques éducatives*, Volume 9 no 3-4, Association des Technologies de l'Information pour l'Éducation et la Formation (ATIEF), 2002
- GIFFARD, Alain. La lecture numérique, une activité méconnue. *Les cahiers de la librairie*, n°5, novembre 2006
- GIFFARD, Alain. L'écriture et la lecture numériques comme pratiques culturelles. ABF. Congrès du centenaire *Demain, la bibliothèque...* Paris 9-12 Juin 2006 <http://alaingiffard.blogspot.com/culture/2006/08/lécriture-et-la.html>
- GLEVAREC, Hervé. *La Culture de la chambre : Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : La Documentation Française, 2009 (Questions de culture)
- GLEVAREC, Hervé. Les trois âges de la « culture de la chambre ». *Ethnologie française*, n°1, vol.40, 2010
- GRANJON, Fabien. Inégalités numériques et reconnaissance sociale : Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les Cahiers du numérique*, vol 5, n°1, 2009
- GROSS, Melissa. Pilot study on the prevalence of imposed queries in a school library media center. *School Library Media Quarterly*, 25 (3), 1997
- GROSS, Melissa. Imposed queries in the School Library Media Center : a descriptive study. *Library and Information Science Research*, vol.21, n°4, 1999
- GROSS, Melissa. Imposed information seeking in public libraries and school library media centres: a common behaviour ? *Information Research*, vol.6, n°2, 2001 <http://InformationR.net/ir/6-2/paper100.html>
- GROSS, Melissa. Children's information seeking at school : Findings from a qualitative study. In CHELTON, Mary K.; COOL, Colleen. *Youth information seeking behaviour : Theories, models and issues*. Lanham :The Scarecrow Press Inc., 2004
- GROSS, Melissa. The imposed query, *RQ*, n°35, 2005
- GUTHRIE John T. Locating information in documents : examination of a cognitive model, *Reading Research Quarterly*, vol.23, 1988
- GUYOT, Brigitte. Une activité de travail méconnue : l'activité d'information. In *Penser les usages Actes du 4ème Colloque International sur les Usages et Services des Télécommunications*, ICUST e-usages, Paris 2002
- GUYOT, Brigitte ; PEYRELONG, Marie-Pierre. Le document dans une perspective organisationnelle : un objet comme un autre ? In COURBIERES, Caroline ; REGIMBEAU, Régis (dir). *Dimensions sociales du document. Sciences de la société*, n°68, 2006
- GUYOT, Brigitte. Se mouvoir au sein du monde de l'information : comment les personnes parlent de leur activité d'information. *Études de communication*, n°33, 2009
-
- HAMON, Dany. *L'appropriation d'internet par les élèves de collège*. Thèse en Sciences de l'éducation. Université Paris VIII – Vincennes Saint Denis, 2006
- HARCOURT, Pierre (d'). Internet et les jeunes. Les usages Internet des jeunes. *Journal du Net*, Publié le 14/12/2010 <http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/usages-internet-des-jeunes>
- HARGITTAI, Eszter. Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, vol.7, n°4, 2002
- HARGITTAI, Eszter ; Hinnant, Amanda. Digital Inequality : Differences in Young Adults'Use of the Internet. *Communication Research*, vol.35, n°5, October 2008
- HARGITTAI, Esther ; HSIEH, Yu-li Patrick. From Dabblers to Omnivores: A Typology of Social Network Site Usage. In PAPACHARISSI, Zizi (dir). *A Networked Self Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. London : Routledge, 2010
- HATCHUEL, Françoise. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La découverte, 2007 (Hors Collection)
- HAUDEGAND, Nelly. *Les adolescents et Internet : Liaisons amoureuses... Liaisons dangereuses ?*. Ifop. Direction de la Communication, Février 2006
- HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION. *Recommandations pour le Socle commun* : Recommandations remises au Ministre le 23 mars 2006. http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/26.pdf
- HEAD, Alison J. ; EISENBERG, Michael B. Project Information Literacy Progress [PIL] Report: "Truth Be Told" How College Students Evaluate and Use Information in the Digital Age. The information School, University of Washington, November 2010 http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2010_Survey_FullReport1.pdf
- HENRIET, Otilia ; MALINGRE, Marie-Laure ; SERRES, Alexandre. *Enquête sur les besoins de formation des doctorants à*

- la maîtrise de l'information scientifique dans les écoles doctorales de Bretagne. Université européenne de Bretagne, juin 2008
http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/enquete_besoins_formation_doctorants-maitrise_information
- HERSENT, Jean-François. Les pratiques culturelles adolescentes : France, début du troisième millénaire. *Bulletin des Bibliothèques de France*, t.48, n°3, 2003 <http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2003/03/document.xsp?id=bbf-2003-03-0012-002/2003/03/fam-dossier/dossier&nDoc=28&statutMaitre=non&statutFils=non&tri>
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal ; SEGRE, Monique. *Sociologie de la lecture*. Paris : La Découverte, 2007 (Repères)
- HUERRE, Patrice. L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice. *Journal français de psychiatrie*, vol.3, n°14, 2001
- HUGONNIER, Bernard. Directeur Adjoint pour l'Education [OCDE] Pour une éducation positive. *Déclics* : Textes fondateurs, novembre 2008 <http://alterededucation.eu>
- HUYGHE, François-Bernard. Qu'est-ce que s'informer ? La Lettre Sentinel, n°32, Décembre 2005 www.huyghe.fr/dyndoc_actu/493a8e539a957.pdf
-
- INSTITUT FRANÇAIS D'OPINION PUBLIQUE (IFOP) pour la Délégation Interministérielle à la Famille du Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité. Les usages d'Internet par les adolescents : Résultats détaillés, Août 2005 http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/usages_internet_ado_details.pdf
- INSTITUT FRANÇAIS D'OPINION PUBLIQUE (IFOP) pour la Délégation Interministérielle à la Famille du Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité. Les usages d'Internet par les adolescents : deuxième vague. Septembre 2005 <http://www.ifop.com/europe/sondages/OPINIONF/internetadosv2.asp>
http://www.famille.gouv.fr/enquetes/usages_internet_ado_details.pdf
- IHADJADENE, Majid ; MARTINS, Daniel. Experts dans le domaine, experts en Internet. Les effets sur la recherche d'information. *Hermès*, n°39, 2004 <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/9031>
- IHADJADENE, Majid ; FAVIER, Laurence. Langages documentaires : vers une crise de l'« autorité » ? In COUZINET, Viviane ; CHAUDIRON, Stéphane. *Sciences de la société : Organisation des connaissances à l'ère numérique*, n°75, octobre 2008
- IHADJADENE, Majid ; CHAUDIRON, Stéphane. Quelles analyses de l'usage des moteurs de recherche ? Questions méthodologiques. *Questions de communication*, n°14, 2008
- IHADJADENE, Majid ; CHAUDIRON, Stéphane. L'étude des dispositifs d'accès à l'information électronique : approches croisées. In PAPY, Fabrice (dir). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2008 (Traité des sciences et techniques de l'information)
- IHADJADENE, Majid, CHAUDIRON, Stéphane. Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? ». In *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents*. [s.l.] : GRESEC, 2009
- IHADJADENE, Majid ; FAVIER, Laurence ; RANJAHALY, Stephan. Pratiques informationnelles et pauvreté. In KIYINDOU, Alain. *Fractures, mutations, fragmentations : De la diversité des cultures numériques*. Paris : Hermès, Lavoisier 2009 (Traité des sciences et techniques de l'information)
- INSTITUT NATIONAL DE LA JEUNESSE ET DE L'ÉDUCATION POPULAIRE (INJEP); Conseil général de la Savoie ; VERES CONSULTANTS. *L'information des jeunes de 14 à 20 ans en Savoie* Mars 2008
- IPSOS ; Graines de Citoyens. Les jeunes, les journaux et les nouveaux médias électroniques. Mars 2006 <http://www.ipsos.fr/CanalIpsos/articles/images/1810/diaporama.htm>
-
- JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève ; KOURTI, Evangelia. Introduction. Quelles recherches sur les relations des jeunes et des médias, et pour qui ? In JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève ; KOURTI, Evangelia (dir). *Des jeunes et des médias en Europe : nouvelles tendances de la recherche*. Actes de l'Ecole d'été organisée à l'université de Crète (Grèce) en septembre 2005. Paris : L'Harmattan 2008 (Les médias en actes)
- JANSEN, Bernard J. ; SPINK, Amanda. How are We Searching the World Wide Web? A Comparison of Nine Large Search Engine Transaction Logs *Information Processing and Management*, volume 42, number 2, 2006
- JAUREGUIBERRY, Francis. Le moi, le soi et Internet. *Sociologie et sociétés*, Volume 32 numéro 2, 2000
- JEANNERET, Yves. *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000 (Savoirs mieux)
- JODELET, Denise (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, 1993 (Sociologie d'aujourd'hui)
- JOSHUA, Samuel. La « culture commune » entre « culture d'élite » et « culture d'appartenance ». In JACQUET-FRANCILLON, François ; KAMBOUCHNER, Denis. *La crise de la culture scolaire : Origines, interprétations, perspectives*. [Actes du colloque tenu à La Sorbonne les 4,5,6 septembre 2003]. Paris : Presses Universitaires de France, 2005
- JOUËT, Josiane. Pratiques de communication et figures de la médiation. Des médias de masse aux technologies de l'information et de la communication. *Réseaux*, vol.11 n°60, 1993
- JOUËT Josiane. Usages et pratiques des nouveaux outils de communication. In SFEZ, Lucien (dir.). *Dictionnaire critique de la communication*. Paris, PUF, 1993
- JOUËT Josiane, PASQUIER Dominique. Les jeunes et la culture de l'écran. In Les jeunes et l'écran. *Réseaux*, n° 92-93, 1999

JOUËT, Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. Réseaux, n°100, Hermès, Paris, 2000
JUANALS, Brigitte. *Culture de l'information, du livre au numérique*. Paris : Hermès Science Publications, 2003

- KALALI, Fouzia. Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. *Symposium : Rapports au(x) savoir(s) : du concept aux usages*, Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation AREF 2007, Strasbourg 2007 http://www.congresintaref.org/actes_site.php#k
- Analyse didactique et communicationnelle de l'éducation aux médias : éléments d'une grammaire de l'incertitude*. Thèse de doctorat. Université Rennes 2 Université européenne de Bretagne. Département des Sciences de l'éducation, 2009 <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/45/10/46/PDF/theseKerneis.pdf>
- KESSOUS, Emmanuel ; MELLET, Kevin ; ZOUINAR, Moustafa. L'Économie de l'attention : Entre protection des ressources cognitives et extraction de la valeur. *Sociologie du Travail*, vol.3, n°52, 2010 http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00520512_v1
- KREDENS, Elodie ; FONTAR, Barbara. *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers* : Une enquête sociologique menée par Fréquence écoles, association d'éducation aux médias, et financée par la Fondation pour l'Enfance. Lyon, Paris : Fréquence Ecoles, Fondation pour l'Enfance, 2010 <http://www.frequence-ecoles.org/accueil:nos-actions:la-recherche>
- KUHLTHAU, Carol. C. Developing a model of the library search process: Investigation of cognitive and affective aspects. *Reference Quarterly*, vol.28, n°2, 1988
- KULTHAU, Carol Collier. *Seeking Meaning : a Process Approach to Library and Information Services*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corp., 1993 (Information management, policy and services)
- KUHLTHAU, Carol. C. Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, vol.42, n°5, 1991
- LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1993 (IUFM)
- LAHIRE Bernard. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°9, 1994
- LAHIRE, Bernard. *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : Editions La Découverte, 2006 (La Découverte/Poche)
- LALLICH-BOIDIN, Geneviève. Recherche documentaire et traitement de l'information. In OIVESI, Stéphane (dir.). *Introduction à la recherche en SIC*. Grenoble : PUG, 2007 (Communication en plus)
- LAMY, Catherine. *Netados 2004 : sondage réalisé auprès des ados québécois et de leurs parents*. CEFRIO, léger marketing, 2004 http://www.cndwebzine.hcp.ma/IMG/pdf/NetAdos_2004_rapport_1.pdf
- LARDELLIER, Pascal. *Le pouce et la souris : Enquête sur la culture numérique des ados*. Paris : Fayard, 2006
- LE COADIC, Yves-François. *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan, ADBS éditions, 1997 (128 information documentation)
- LE COADIC, Yves-François. *Le besoin d'information : formulation, négociation, diagnostic*. Paris : ADBS éditions, 2007 (Sciences et techniques de l'information)
- LE CROSNIER, Hervé. La documentarisation des humains. *Documentaliste Sciences de l'information*, vol.47, n°1, mars 2010
- LE GOAZIOU, Véronique. *Lecteurs précaires : des jeunes exclus de la lecture ?* Paris : L'Harmattan-INJEP, 2006 (Débats Jeunesses), 2006
- LE MAREC, Joëlle. Sociologie des pratiques informationnelles. In CACALY, Serge ; LE COADIC, Yves-F. ; MELOT, Michel ; POMMART, Paul-Dominique ; SUTTER, Eric (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan, 1997 (Références)
- LE MAREC, Joëlle. L'usage et ses modèles : quelques réflexions méthodologiques. In Nouveaux outils, nouvelles écritures, nouvelles lectures. *Spirale*, n°28, octobre 2001
- LE MAREC, Joëlle. L'analyse des usages en construction : quelques points de méthode. In GUICHARD, Eric (dir.). *Comprendre les usages d'Internet*. Paris : éditions Rue d'Ulm, 2001
- LENHART, Amanda ; MADDEN, Mary ; RANKIN MACGILL, Alexandra ; SMITH, Aaron. *Teens and Social Media*. Washington : Pew internet & American life project, décembre 2007 <http://www.pewinternet.org/Reports/2007/Teens-and-Social-Media.aspx>
- LENHART, Amanda ; PURCELL, Kristen ; SMITH, Aaron ; ZICKURT, Kathryn. *Social Media and Young Adults*. Washington : Pew Internet & American life project, Février 2010 http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplevels.pdf
- LEVY, Pierre. *Cyberculture : rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet « Nouvelles technologies : coopération culturelle et communication »*. Paris : Odile Jacob ; Éd. du Conseil de l'Europe, 1997
- LIMPENS, Freddy ; GANDON, Fabien ; BUFFA, Michel. Rapprocher les ontologies et les folksonomies pour la gestion des connaissances partagées : un état de l'art. 19èmes Journées Francophones d'Ingénierie des Connaissances. Nancy, France 2008 http://hal.inria.fr/hal-00416693_v1/

LIQUETE, Vincent. *Etude des pratiques documentaires et informationnelles du professeur de collège*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, 2002

LIQUETE, Vincent. Représentations et pratiques informationnelles dans le champ documentaire scolaire. *Spirale* : Revue de Recherches en Éducation, 2005 http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/10_Liquette_HS4E.pdf

LIQUETE, Vincent ; GUILHERMOND, Nathalie. Approche des pratiques informelles des jeunes avec Internet en matière de recherche d'information. *Esquisse-nouvelle formule*, n°50, janvier 2007

LIQUETE, Vincent ; MAURY, Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin, 2007 (Collection E)

LIVINGSTONE, Sonia ; GAMBERINI, Marie-Christine. Les jeunes et les nouveaux medias. Sur les leçons à tirer de la télévision pour le PC. In JOUET, Josiane ; PASQUIER, Dominique (dir.). *Les jeunes et l'écran. Réseaux*, vol.17 n°92-93, 1999

LIVINGSTONE, Sonia ; BOBER, Magdalena. *UK children go online : Surveying the experiences of young people and their parents*. London : London School of Economics and Political Science, 2004

LIVINGSTONE, Sonia ; HELSPER, Ellen. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media Society*, vol.9, n°4, 2007

MACEDO ROUET, Monica ; ROUET, Jean-François. Qui dit quoi ? L'évaluation des sources, une compétence d'avenir In DINET, Jérôme (dir.). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21ème siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)

McLUHAN, Marshall. *Understanding Media : The Extension of Man (1964). Pour comprendre les media : Les prolongements technologiques de l'homme*. Paris : Seuil, 1977 (Points essais)

MADDEN, Mary. *Older Adults and Social Media*. Washington DC : Pew internet & American life project, Août 2010 <http://pewinternet.org/~media/Files/Reports/2010/Pew%20Internet%20-%20Older%20Adults%20and%20Social%20Media.pdf>

MAIGRET, Eric. *Sociologie de la communication et des medias*. Paris : Armand Colin, 2006 (Collection : U Sociologie)

MARCHANDISE, Jacques-François. Observer les changements ordinaires. *Internetactu.net* : Débats, Opinions, 2007 <http://www.internetactu.net/2007/10/01/observer-les-changements-ordinaires>

MARCUM, Deanna B. ; GEORGE, Gerald. Who Uses What? : Report on a National Survey of Information Users in Colleges and Universities. *D-Lib Magazine*, Volume 9 Number 10, October 2003 <http://www.dlib.org/dlib/october03/george/10george.html>

MARESCA, Bruno ; DUPUY, Claire ; CAZENAVE, Aurélie. *Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'université pierre et marie curie (paris 6) et de l'université Denis Diderot (Paris 7)*. Credoc Département Evaluation des politiques publiques, Collection de Rapports N°238, Novembre 2005

MARESCA Bruno ; PICARD, Romain ; PILORI, Thomas. Les internautes, premiers clients des industries culturelles. *Consommation et modes de vie*, n°235, Décembre 2010 <http://www.credoc.fr/pdf/4p/235.pdf>

MARSICK Victoria J ; WATKINS, Karen E. Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie*, n°160, juillet-septembre 2007

MARTEL, Frédéric. *Mainstream, Enquête sur cette culture qui plaît à tout le monde*. Paris : Flammarion, 2010

MARTIN, Olivier. L'Internet des 10-20 ans : une ressource pour une communication autonome. *Réseaux*, vol 22, n°123, 2004

MARTIN, Olivier ; LELONG, Benoît. Internet en Famille ? *Réseaux*, vol 22, n°123, 2004

MARTIN, Aurélien ; PERRET, Cathy. *Les méthodes de recherche documentaire des étudiants de 1ère année de LLCE (Langue Littérature Civilisation Etrangères) en début d'année*. Université de Bourgogne, CIPE, janvier 2009 <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-48093>

MASSIT-FOLLEA, Françoise. Usages des Technologies de l'Information et de la Communication : acquis et perspectives de la recherche. *Le Français dans le Monde*, n°spécial Apprentissage des langues et technologies : des usages en émergence, janvier 2002 http://c2so.ens-lsh.fr/IMG/pdf/rechercheUsages_FMF_LFM.pdf

MASSONI-LACROIX, Céline ; RASSE, Paul. La rhétorique selon Google : de l'argumentation métaphorique à la création de valeurs, le discours paradigmatique de Google. In SIMMONOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir.). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009

MAUGER, Gérard. Jeunesse : définition sociologique d'un âge de la vie. In *Cultures adolescentes* : Actes de la journée d'étude du 13 novembre 2007, organisée par La Joie par les livres et Lecture Jeunesse Mars 2008. Lecture Jeune, n°125, mars 2008

MELI, Benoît. Comment les internautes utilisent les moteurs de recherche. *Journal du Net*, Publié le 25/05/2009 <http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/enquete-en-ligne/comment-les-internautes-utilisent-les-moteurs-de-recherche/comment-les-internautes-utilisent-les-moteurs-de-recherche.shtml>

MERZEAU, Louise. L'intelligence de l'usager. In CALDERAN, Lisette ; HIDOINE, Bernard ; MILLET, Jacques. *L'Usager numérique*. Séminaire INRIA, 27 septembre-1er octobre 2010 – Anglet. Paris : éditions de l'ADBS, 2010 (Sciences et techniques de l'information)

MERZEAU, Louise. La présence, plutôt que l'identité. *Documentaliste Sciences de l'Information*, vol.47, n°1, février 2010

MESGUICH, Véronique. Où va la veille ? *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol.45, n°4, 2008

MESGUISCH, Véronique ; THOMAS, Armelle. *Net recherche 2009 : le guide pratique pour mieux trouver l'information utile et surveiller le Web*. Paris : ADBS éditions, 2009 (Sciences et techniques de l'information)

MESSIN, Audrey. Les jeunes et Internet. Sceaux : Journées doctorales GDR TIC et Société, octobre 2002 <http://www.jm.u-psud.fr/~adis/rubriques/p/jdoctic/messin.pdf>

MESSIN, Audrey. De l'usage d'Internet à la « culture de l'écran ». Journées GDR TICs : Groupement de Recherche Technologies de l'Information et de la Communication et Société, 15 avril 2005 http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/papiers_2005/Aurdey_Messin.pdf

MESSIN, Audrey. Qu'est-ce que la "culture de l'écran" ? *Le Mensuel de l'Université*, n°10, Octobre 2006

MESSIN Audrey, *La culture ordinaire de l'écran. L'usage social d'Internet par les jeunes adultes*, sous la direction de Josiane Jouët, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information, Univ. Paris II, 2007

METTON, Céline. Les usages de l'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile. *Réseaux*, vol.1, n°123, 2004

METTON, Céline. Préadolescents et construction du genre, une entrée par la communication électronique. In S. FAURE et H. ECKERT (dir.). *Les jeunes et l'agencement des sexes*. Paris : La dispute, 2007

METTON, Céline ; DE LINARES, Chantal. « L'émergence de l'adolescence ». In ROUDET, Béatrice (dir.). *Les jeunes en France*. Laval : Les presses de l'université Laval ; INJEP, 2009

METTON, Céline (dir.). *Les adolescents, leur téléphone portable et internet. Tu viens sur Msn ?*, Paris, L'Harmattan (coll. « Débats-Jeunesse »), 2009

METZGER, Jean-Paul. Les trois pôles de la science de l'information. In COUZINET, Viviane ; REGIMBEAU, Régis (dir.). *Recherches récentes en science de l'information : convergences et dynamiques* Actes du colloque Mics-Lerass, 21-22 mars 2002, Toulouse. Paris : ADBS éditions, 2002 (Sciences de l'information)

MEUNIER, Olivier. *Standards, compétences de base et socle commun*. Les dossiers de synthèse. Service de Veille Scientifique et Technologique de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon : INRP, Décembre 2005 http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/OCDE_UF/competences1.htm

MEYRIAT, Jean. Information vs connaissance ? In LAULAN, Anne-Marie (dir.). *L'espace social de la communication : concepts et théories*. Paris : Retz ; CNRS, 1988

MIEGE, Bernard. Pratiques informationnelles et culturelles et Usages des Tics : différenciation voire individualisation ? In Ecole d'été du Gdr Tics – Autrans, 14 septembre 2006 [Synopsis de l'intervention] <http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/ecoles/sept2006/MIEGE.pdf>

MIEGE, Bernard. Médias, médiations et médiateurs, continuités et mutations, *Réseaux*, n°148-149, 2008

MILLAR, Rob ; SHEVLIN, Mark. Predicting career information-seeking behavior of school pupils using the theory of planned behavior. *Journal of Vocational Behavior*, n°62, 2003

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Création du B2i, Brevet informatique et internet, par une note de service de la Direction de l'enseignement scolaire : Brevet informatique et internet (B2i) école-collège. *Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale*, n°42, 23 novembre 2000 <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/42/encart.htm>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Direction générale de l'enseignement scolaire. *Le Socle commun des connaissances et des compétences* : décret du 11 juillet 2006. Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Novembre 2006 <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. SDTICE. *Étude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire*. 2006 http://www.educnet.education.fr/chrgt/Etude_Usages_TICE2006.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, Grand Duché de Luxembourg. Actualités. PISA et ICCS : Communiqué., avril 2009 http://www.men.public.lu/actualites/2009/04/090406_pisa_iccs/index.html

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DGESCO Expérimentation d'un livret de compétences en application de l'article 11 de la loi n° 2009-1437 du 24-11-2009 relative à l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie, circulaire n° 2009-192 du 28-12-2009

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Direction générale de l'enseignement scolaire. *Le livret personnel de compétences : repères pour sa mise en œuvre au collège*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 26 mai 2010 http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/97/5/ReperesLivretcompetences_145975.pdf http://ww2.ac-poitiers.fr/competences/IMG/pdf/guide-livret-experimental_2010_3.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE. *Plan de développement des usages du numérique à l'école*. Dossier de presse du Jeudi 25 novembre 2010 http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2010 http://media.education.gouv.fr/file/2010/16/9/RERS_2010_152169.pdf

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE. Enquête nationale sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement scolaire destinée à toutes les écoles publiques et établissements publics du second degré (EPLÉ) <http://www.educnet.education.fr/plan/etic/2010>
- MITTERMEYER, Diane ; QUIRION, Diane. *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises*. Bibliothèque nationale du Québec, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 2003 <http://www.crepug.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf>
- MORANDI, Franck. Rapport à l'information et connaissance partagée. *Esquisse* Eduquer à/par l'Information, n°51-52, janvier 2007
- MORANDI, Franck. Rapport à l'information et savoirs du numérique : vers une expertise pédagogique. In CHAPRON, Françoise ; DELAMOTTE, Eric (dir). *L'Éducation à la culture informationnelle*. Actes du Colloque international de l'ERTé, Lille, 16-17-18 octobre 2008. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010 (Papiers)
- MORELLI, Pierre. Blogs et médias, quels rapports aujourd'hui : essai de typologie Blogs et médias, quels rapports aujourd'hui : essai de typologie. In GRESIC ; VIERA, Lise. *Médias et diffusion de l'information : vers une société ouverte*. Colloque international EUTIC 2007 Enjeux et usages des Technologies de l'information et de la communication. Athènes, 8, 9 et 10 novembre 2007
- MORIN, Edgar. *L'Esprit du temps*. Paris : Armand Colin, 2008 (Médiacultures)
- MORIZIO, Claude. *La recherche d'information*. Paris : ADBS, Nathan, 2002 (128 information documentation)
- MULLER, Corinne ; THOUMYRE, Lionel. *Musique et film : Adopte la Net attitude*. Le Forum des droits sur l'internet, mars 2005 <http://www.foruminternet.org/particuliers/guides/guide-de-sensibilisation-pour-les-jeunes-internautes-musique-et-film-adopte-la-net-attitude.html>
-
- NAHL, Diane ; BILAL, Dania. *Information and emotion: the emergent affective paradigm in information behaviour research and theory*. American Society for Information Science and Technology ; Today inc, 2007
- NOEL, Élisabeth. Veille et nouveaux outils d'information. In DINET, Jérôme (dir). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21ème siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)
-
- OBSERVATOIRE DE L'ENFANCE, LANGOUET, Gabriel (dir.). *Les Jeunes et les Médias en France*. Paris : Hachette, 2007 (Hachette éducation)
- OCTOBRE, Sylvie. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : la Documentation française, 2004. (Questions de culture)
- OCTOBRE, Sylvie. Les horizons culturels des jeunes. *Revue française de pédagogie*, n°163, avril-juin 2008
- OCTOBRE, Sylvie. Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ?. Ministère de la culture et de la communication, DEPS : *Culture prospective*, 2009 <http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf>
- OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance et culture : Transmission, appropriation et représentation*. Paris : La Documentation française, 2010 (Questions de culture)
- OCTOBRE, Sylvie ; DETREZ, Christine ; MERCKLE, Pierre ; BERTHOMIER, Nathalie. *L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, La Documentation française, 2010 (Questions de culture)
- OCTOBRE, Sylvie ; DETREZ, Christine ; MERCKLE, Pierre ; BERTHOMIER, Nathalie. Le monde des ados : une enquête inédite. *Sciences humaines*, n°226, mai 2011
- ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (OCDE). *The PISA 2003 Assessment Framework : Mathematics, Reading, Science, and Problem Solving Knowledge and Skills*. OECD, 2003 http://www.pisa.oecd.org/document/29/0,3343,en_32252351_32236173_33694301_1_1_1_1,00.html
- ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (OCDE). *La définition des compétences clés : Résumé*. OCDE, août 2005 <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>
-
- PAGANELLI, Céline ; MOUNIER, Evelyne. Stratégies informationnelles en milieu professionnel : du réseau personnel à la Toile. In congrès international ACSI (association canadienne des sciences de l'information). *Tracer l'horizon informationnel* du XXIe siècle : Frontières, passerelles et carrefours, Ottawa, 28-30 mai 2009
- PAQUIENSEGUY Françoise. La formation des usages à l'ère des TIC numériques. In *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Université Michel Montaigne-Bordeaux3, Gresic, tome 2, septembre 2005
- PAQUIENSEGUY, Françoise. L'étude des usages en SIC aujourd'hui : bilan et perspectives. In *Questionner les pratiques d'information et de communication : Agir professionnel et agir social*. Actes du XV congrès des sciences de l'information et de la communication, 10-12 mai 2006, Universités de Bordeaux. Paris : SFSIC, 2006 <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/43/03/PDF/SFSIC2006.pdf>
- PASQUIER, Dominique, CARADEC, Vincent, GLEVAREC, Hervé (dir.), *Age et usages des médias, Réseaux*, vol.21, n°119, 2003
- PASQUIER, Dominique. Médias et expérience de vie : le rôle de la télévision dans les apprentissages relationnels des jeunes. In FERRY, Jean-Marc ; DE PROOST, Séverine (dir.). *L'école au défi de l'Europe. Médias, éducation et citoyenneté*

- postnationale, Editions de l'Université de Bruxelles, 2003 (Philosophie et société)
- PASQUIER, Dominique. Les savoirs minuscules : le rôle des médias dans l'exploration des identités de sexe. *Education et sociétés*, 10, 2, 2003
- PASQUIER, Dominique. *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement, 2005 (Mutations)
- PENE, Sophie. Médias sociaux et écrits de travail. De l'information à l'exploration ?. *Semen : Valeurs et enjeux des écrits de travail*, n°28, 2009
- PÉDAUQUE, Roger T. Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique. STIC-CNRS, version 3, 8 -07-2003 http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/21/99/PDF/sic_00000511.pdf
- PÉDAUQUE, Roger T. *Le Document à la lumière du numérique : forme, texte, médium : comprendre le rôle du document numérique dans l'émergence d'une nouvelle modernité*. Caen : C&F Editions 2006
- PÉDAUQUE, Roger T. *La redocumentation du monde*. Cepaduès, 2007
- PERRENOUD, Philippe. Curriculum : le formel, le réel, le caché. In HOUSSAYE, Jean. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993
- PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : Esf Editeur, 1994 (Pédagogies/Recherche)
- PERRENOUD, Philippe. *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html
- PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*. ESF, 1998.
- PERRIAULT, Jacques. Techniques numériques et habiletés cognitives. *Ville École Intégration*, n° 119, décembre 1999
- PERRIAULT, Jacques. Effet diligence, effet serendip et autres défis pour les sciences de l'information
<http://www.limsi.fr/Individu/turner/DCP/Paris2000/Perriault.pdf>
- PERRIAULT, Jacques. *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : L'Harmattan, 2008
- PETERSON, Richard A. Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives. *Sociologie et sociétés*, vol.36, n°1, 2004
- PETIT, Guillaume ; GALLARD, Mathieu. *Les Français et Internet : Enquête réalisée en face à face pour Notre Temps* les 3 et 4 janvier 2011. TNS-SOFRES, 2011 <http://www.tns-sofres.com/points-de-vue/748D6425B8814FB890B81DCB63D39B6D.aspx>
- PIETTE, Jacques ; PONS, Christian-Marie ; GIROUX, Luc. *Les jeunes et Internet 2006 : Appropriation des nouvelles technologies. Rapport final de l'enquête*. QUEBEC, Ministère de la Culture et des Communications : Mars 2007
http://www.cbpc.gc.ca/actualites/Jeunes_et_Internet2006_Jacques%20Piette.pdf
- PIROLI, Fabrice. Web 2.0 et pratiques documentaires : Évolutions, tendances et perspectives. *Les Cahiers du numérique*, vol.6, n°1, 2010
- POISSENOT, Claude. *Les adolescents et la bibliothèque*, Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Georges Pompidou, 1997
- PONS, Christian-Marie ; PIETTE, Jacques ; GIROUX, Luc ; MILLERAND, Florence. *Les jeunes Québécois et Internet (représentation, utilisation et appropriation) : Synthèse du rapport final*. Ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec, mars 1999 <http://www.mcccf.gouv.qc.ca/publications/brodepli/synthese.htm#telechar>
- PRENSKY, Marc. *Digital Natives Digital Immigrants. From On the Horizon*. MCB University Press, vol.9, n°5, October 2001 <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently ?*. From On the Horizon (MCB University Press, vol.9, n°6, December 2001
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
- PRONOVOST, Gilles. *Médias et pratiques culturelles*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1996. (La communication en plus)
- PROULX, Serge. Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une « société du savoir ». *Annales des télécommunications*, vol.57, n°3-4, 2002
- Proulx Serge, Usages d'Internet, la pensée réseaux. In Guichard Eric (dir.). *Comprendre les usages de l'Internet*. Paris : Editions ENS, 2001 (Rue d'Ulm)
- PROULX, Serge. Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société de savoir. *Annales des télécommunications*, n°3-4, 2002
- PROULX, Serge. Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux - modèles - tendances, conférence inaugurale, Colloque Enjeux et usages des TIC. Aspects sociaux et culturels, Université de Bordeaux III, Bordeaux, 22-24 septembre 2005
- RANJARD, Sophie. Un usager, des usagers... : Quelles typologies pour les utilisateurs des services d'information ? *Documentaliste Sciences de l'information*, vol.46, n°2, 2009
- RASSE, Paul. Savoirs formels et informels dans la muséologie des sciences et des techniques. *Recherches en communication*, Louvain la Neuve, n°15, 2001 <http://sites-test.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/3001/2801>

- REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF, 1980 (L'Éducateur)
- RENAULT Soazig ; BOUTHIER, Jérôme. *Les jeunes bretons et leurs stratégies d'information*. Réseau Information Jeunesse Bretagne, mai 2008 www.crij-bretagne.com/crij_rennes//docs/actuloc200806044802.pdf
- REPAIRE, Virginie Repaire ; TOUTOU, Cécile ; SALLET, Bernard ; BETTAHAR, Françoise. *Les 11-18 ans et les bibliothèques municipales*. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 2010 <http://editionsdelabibliotheque.bpi.fr/livre/?GCOI=84240100884420>
- RIDEOUT, Victoria J. ; FOEHR, Ulla G. ; ROBERTS, Donald F. *Generation M2 : Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds, a Kaiser Family Foundation Study*. Washington : The Henri J. Kaiser Family Foundation, January 2010 <http://www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf>
- ROBERT, Pascal. Qu'est-ce qu'une technologie intellectuelle ? *Communication et langages*, n°123, 2000
- ROBINSON, Laura. A taste for the necessary. *Information, Communication & Society*, vol.12, n°4, June 2009
- ROCHER, Guy. Culture, civilisation et idéologie. In ROCHER Guy. *Introduction à la sociologie*. Montréal: Les Éditions Hurtubise HMH, 1995 http://classiques.ugac.ca/contemporains/rocher_guy/culture_civilisation_ideologie/culture_civilisation_ideologie_t_exte.html
- ROCHEX, Jean-Yves. Pratiques de savoir et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? In JACQUET-FRANCILLON, François ; KAMBOUCHNER, Denis (dir). *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF, 2005
- ROGALSKI, Jeanine ; SAMURÇAY, Renan. Modélisation d'un " savoir de référence " et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In ARSAC, Gilbert ; CHEVALLARD, Yves ; MARTINAND, Jean-Louis ; TIBERGHEN, Andrée (dir.) *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée sauvage Éditions, 1994
- ROGALSKI, Jeanine ; MARQUIÉ, Jean-Claude. Évolution des compétences et des performances. In HOC Jean-Michel ; DARSE, Françoise (dir.). *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Paris: PUF, 2004 (Le travail humain)
- ROSELLI, Mariangela. Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant : Enquête ethnographique en bibliothèque universitaire. *Tic & Société*, vol.4, n°1, 2010 <http://ticetsociete.revues.org/824#tocto2n4>
- ROUET, Jean-François ; TRICOT, André. Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs. In TRICOT, André ; ROUET, Jean-François. *Les hypermedias, approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès, 1998 (Hypertextes et hypermedias)
- ROUET, Jean-François ; COULETEL, Béatrice ; DINET, Jérôme. La recherche d'informations dans les documents complexes : Processus cognitifs, apprentissage et développement. Conférence invitée à la Journée d'études sur le Traitement Cognitif des Systèmes d'Informations Complexes (JETCSIC) Genève, 17-18 juin 2004
- ROUET, Jean-François. De Gutenberg au SMS : promesses et défis des technologies du texte. In GERMAIN, Bruno ; MAZEL, Isabelle ; ROUET, Jean-François. *Lecture et technologies numériques*. Paris : CNDP SCEREN, 2007 (Savoir Livre)
- ROUET, Jean-François. La maîtrise de la lecture documentaire : processus cognitifs et savoirs-clés. In DURPAIRE, Jean-Louis ; LAMOUREUX, Mireille. *Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information (Pacifi)*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, octobre 2010 (Ressources pour la formation) http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf
- ROUSSEL, Guillaume. Google, ou comment s'imposer comme un point de passage obligé. In CHARTRON, Ghislaine ; BROUDOUX, Évelyne (dir). *Document numérique et société*. Actes de la Conférence - Semaine du document numérique, 20-21 septembre 2006, Fribourg (Suisse). Paris : ADBS, 2006 (Sciences et techniques de l'information) http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00110306/fr/
- RUYER, Raymond. *La cybernétique et l'origine de l'information*. Paris : Flammarion, 1968 (Science)
-
- SABATIER, Benoît. *Nous sommes jeunes nous sommes fiers : la Culture jeune d'Elvis à Myspace*. Paris : Hachette, 2007 (Hachette Littératures)
- SARACEVIC, Tefko. Users lost: Reflections on the past, future, and limits of information science. SIGIR Forum, 31 (2), 1997 <http://comminfo.rutgers.edu/~tefko/articles.htm>
- SARMÉJEANNE, Vincent. *La recherche d'information pour l'enseignement*. Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Lyon 3, 2001
- Savoirs CDI : Des ressources professionnelles pour les enseignants documentalistes. Référentiels pour la maîtrise de l'information. Paris, CNDP, 2009 <http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=756>
- SAVOLAINEN, Reijo. Everyday life information seeking : approaching information seeking in the context "way of life". *Library and Information Science research*, vol.17, 1995
- SCHUGURENSKY, Daniel. " Vingt mille lieues sous les mers " : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie*, n° 160-Les jeux du formel et de l'informel, 2007
- SEGUIN, Bruno Louis ; ROUMIEUX, Olivier. Les organisations découvrent le (réseau) social In Réseaux sociaux professionnels : Le document menacé par la conversation ? *Documentaliste-Sciences de l'Information*, n°3, vo. 47, 2010
- SEMBEL, Nicolas ; LA BORDERIE, René (dir). *Le travail scolaire*. Paris : Nathan, 2003 (éducation en poche)

- SEMBEL, Nicolas. Autour des mots "le travail scolaire". *Recherche et Formation*, n°44, 2003
- SERRES, Alexandre. Hypertexte : une histoire à revisiter. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol.32, n°2, mars-avril 1995 http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/files/Texte_Serres_Hypertexte_%20Documentaliste_1996.DOC
- SERRES, Alexandre. Evaluation de l'information : le défi de la formation. *Bulletin des Bibliothèques de France*, n° 6, décembre 2005
- SERRES, Alexandre. Des notions documentaires aux savoirs de référence : l'exemple de l'évaluation de l'information. In ANDEP (Association Nationale des Documentalistes de l'Enseignement Privé). *A l'heure de l'Europe, Sciences de l'Information et pédagogie documentaire : quels bilans, quelles perspectives ?* : 8ème congrès. Strasbourg, 2005
- Communication à la table ronde « Le statut des Sciences de l'Information et de la pédagogie documentaire dans les systèmes éducatifs européens », 24 octobre 2005
- SERRES, Alexandre. La formation à l'évaluation de l'information : une didactique à construire au cœur de la culture informationnelle : Journée d'étude des URFIST *Evaluation et validation de l'information sur Internet* Paris, 31 janvier 2007 <http://urfistreseau.files.wordpress.com/2007/02/urfist31janvier2007serres.pdf>
- SERRES, Alexandre. La culture informationnelle. In PAPY, Fabrice (dir). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès Science Publications, 2008 (Traité des sciences et techniques de l'information)
- SERRES, Alexandre. L'école au défi de la culture informationnelle. In DINET, Jérôme (dir.). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*. Paris : Hermès Lavoisier, 2008
- SERRES, Alexandre. Penser la culture informationnelle. *Les Cahiers du Numérique*, vol.5, n°3, Juillet-Septembre 2009
- SHENTON, Andrew K. ; DIXON, Pat. Models of young people's information seeking. *Journal of Librarianship and Information Science*, vol.5, n°35, 2003
- SILIPIGNI CONNAWAY, Lynn ; DICKY, Timothy J. *The Digital Information Seeker : Report of the Findings from Selected OCLC, RIN, and JISC User Behaviour Projects*. HEFCE [Higher Education Funding Council for England] ; OCLC [Online Computer Library Center], mars 2010
- <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/reports/2010/digitalinformationseekerreport.pdf>
- SIMONNOT, Brigitte. Le besoin d'information : principes et compétences. In *Information : besoin et usages*, Actes de la conférence Thématic 2006, Strasbourg 17 mars 2006
- <http://thematic.hautetfort.com/media/00/00/1432126852.pdf>
- SIMONNOT, Brigitte. Moteurs de recherche : usages et enjeux. *Questions de Communication*, n°14, 2008
- SIMONNOT, Brigitte. Être usager de l'information en ligne nécessite-t'il de nouvelles compétences ? In DINET, Jérôme (dir). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21ème siècle*. Paris : Lavoisier, 2008 (Hermès science)
- SIMONNOT, Brigitte. De l'usage des moteurs de recherche par les étudiants. In SIMONNOT, Brigitte ; GALLEZOT, Gabriel (dir). *L'Entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C & F éditions, 2009
- SIROTA, Régine. Note de synthèse : le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, Vol 104, n°1, 1993
- SIROTA, Régine. De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge. In OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance et culture : Transmission, appropriation et représentation*. Paris : La Documentation française, 2010 (Questions de culture)
- STIEGLER Bernard. *Machines à lire. La bibliothèque*. Paris : Autrement, avril 1991 (Série Mutations, n°121)
- STIEGLER, Bernard. Le Réseau Numérique à l'Origine d'un Nouveau Modèle Industriel. Conférence donnée pour les 40 ans de l'Institut national de recherche en informatique et en automatique (INRIA), à Lille le 10 décembre 2007
- <http://interstices.info/b-stiegler>
- SUTTER, Eric. Pour une écologie de l'information. *Documentaliste science de l'information*, vol.35, n° 2, 1998
-
- TABARY-BOLKA, Laure. Pratiques amateurs mimétiques de classement et d'indexation des images de la «culture fan» dans le Web 2.0. In BROUDOUX, Evelyne ; CHARTRON, Ghislaine. *Traitement et pratiques documentaires : vers un changement de paradigme ? Actes de la deuxième conférence Document numérique et société*. Paris, ADBS Éd., 2008
- TABARY-BOLKA, Laure. Culture adolescente vs culture informationnelle : L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet. *Les Cahiers du numérique*, vol.5, n°3, 2009
- TESSIER, Marc. La presse au défi du numérique : rapport au ministre de la culture et de la communication, février 2007 <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/index-rapports.htm>
- THIERCE, Agnès. *Histoire de l'adolescence : 1850-1914*. Paris : Belin, 1999 (Histoire de l'éducation)
- THIRION, Paul ; POCHET, Bernard. *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : Rapport de Synthèse*. Conseil interuniversitaire de la Communauté française ; Groupe EduDOC, Juin 2008 <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/5564>
- THIVANT, Eric. Vers une modélisation des pratiques d'accès à l'information : Rapport de Recherche dans le cadre de la coopération franco-tunisienne en Sciences de l'Information et de la Communication, coopération avec l'Institut Supérieur de documentation (ISD), de l'Université de Tunis, 2001
- http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/24/28/PDF/sic_00001089.pdf
- TISSOT, Philippe. *Terminology of vocational training policy : A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2004

http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4030_6k.pdf

TNS Media Intelligence. *Suivez la trace de l'adotechnosapiens*. Novembre 2007

<http://www.offremedia.com/DocTelech/Newsletter/Adotechnosapiens.pdf>

TOUITOU, Cécile. Les nouveaux usages des générations internet : un défi pour les bibliothèques et les bibliothécaires. *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°4, 2008

TRICOT André. Stratégie de navigation et stratégies d'apprentissage : pour l'approche expérimentale d'un problème cognitif. In BARON, Georges-Louis ; BAUDE, Jacques ; DE LA PASSARDIERE, Brigitte. *Hypermedias et apprentissage 2*, Paris : INRP-EPI, 1993

TRICOT, André. Ergonomie cognitive des systèmes hypermedia. Actes du Colloque de prospective Recherches pour l'Ergonomie, CNRS PIR Cognisciences, Toulouse, 18-19 Novembre 1993

http://perso.orange.fr/andre.tricot/Tricot_CollErgonomie93.pdf

TRICOT, André ; ROUET, Jean-François (dir). *Les hypermedias: Approches cognitives et ergonomiques*. Paris: Hermès, 1998 (Hypertextes et hypermedias)

TRICOT, André ; DROT-DELANGE, Béatrice ; FOUCAULT, Béatrice ; EL BOUSSARGHINI, Rachid. Quels savoir-faire les utilisateurs réguliers du Web acquièrent-ils ? *Journal d'Intelligence Artificielle*, 14 (1/2), 93-112, 2000

http://pagesperso-orange.fr/andre.tricot/Tricot-et-al_RIA.pdf

TRICOT, André. La prise de conscience du besoin d'information : une compétence documentaire fantôme ? Publié en 2004 sur le site Docs pour Docs : <http://docsdocs.free.fr/spip.php?article70>

TRICOT, André. L'utilisation d'Internet permet-elle de nouveaux apprentissages documentaires ? In Rectorat de l'académie d'Amiens - CRDP de l'académie d'Amiens. *Politique documentaire des EPLE et ressources numériques* (actes). Amiens : novembre 2006 <http://www.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=570>

UNESCO de la culture, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles : Mexico City, 26 juillet, 6 août 1982

http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf

UNESCO ; FEDERATION INTERNATIONALE DES ASSOCIATIONS DE BIBLIOTHECAIRES ET DES BIBLIOTHEQUES (IFLA) ; NATIONAL FORUM ON INFORMATION LITERACY (NFIL). *La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie* : Colloque international sur la maîtrise de l'information et la formation tout au long de la vie. Alexandrie, 6-9 novembre 2005

UNESCO. *Vers les sociétés du savoir : Rapport mondial de l'UNESCO*. Paris, Editions UNESCO, 2005 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>

UNESCO. Secteur de la communication et de l'information. *Programme Information Pour Tous (PIPT)*. Paris, 2006

http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/9519ba54e60580953075dc32dbeb2086brochure-fr.pdf

UNION EUROPEENNE. Europa : synthèses de la législation européenne. Éducation, formation, jeunesse, sport. Éducation et formation tout au long de la vie

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_fr.htm

UNION EUROPEENNE. Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur la reconnaissance de la valeur de l'éducation et de la formation non formelles et informelles dans le domaine de la jeunesse en Europe [Journal officiel C 168 du 20.07.2006]

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11096_fr.htm

UNION EUROPEENNE. Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006].

Europa : synthèses de la législation européenne.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

UNIVERSITE DE MONTREAL. Direction des bibliothèques. Apprivoiser l'information pour réussir). Lyon : FORMIST, juin 2005 (Rapports ministériels) http://www.bib.umontreal.ca/db/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf

UNIVERSITY COLLEGE LONDON (UCL) CIBER group. Information behaviour of the researcher of the future. London: University College, CIBER Briefing paper. Janvier 2008

http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf

VAILLANT, Emmanuel. Dossier : sondage exclusif : comment les jeunes s'informent-ils ? *Letudiant.fr*, novembre 2010

<http://www.letudiant.fr/loisirsvie-pratique/les-jeunes-et-l-info-19603/des-pratiques-diversifiees-selon-lage-et-les-etudes-13930.html>

VANDENDORPE, Christian. *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris : La Découverte, 1999. Sciences et société

VANDENDORPE, Christian. Quelques questions clés que pose la lecture sur écran. In BELISLE, Claire (dir). *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne : Presses de l'Ensib, 2011 (Papiers)

VANDER WAL, Thomas. Folksonomy Coinage and Definition, 2004 <http://www.vanderwal.net/folksonomy.html>

VITALIS, André (dir). *Médias et nouvelles technologies: Pour une socio-politique des usages*. Rennes : Editions Apogée, 1994

WALLACE, Raven ; KUPPERMAN, Jeff ; KRAJCIK, Joseph ; SOLOWAY, Elliot. Science on the Web : students online in a sixth-grade classroom. *The Journal of the learning sciences*, Vol 9, n°1, 2000

WATSON, Jinx Stapleton. If You Don't Have It, You Can't Find It : A Close Look at Students Perceptions of Using Technology. *Journal of the american society for information science*, vol.49, n°11, 1998

WOODY-HORTON, Forest. *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : Unesco, 2008.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>

ZAFFRAN, Joël ; POUCHADON, Marie-Laure. La recomposition des pratiques culturelles des adolescents : terrain français, éclairages québécois. In OCTOBRE, Sylvie (dir). *Enfance & culture : transmission, appropriation et représentation*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, 2010 (Questions de culture)

ZICKUHR, Kathryn. *Generations 2010*. Washington : Pew Research Center's Internet & American Life Project, 16/12/2010
http://www.pewinternet.org/~media//Files/Reports/2010/PIP_Generations_and_Tech10.pdf

ZOUARI, Khaled. La presse en ligne : vers un nouveau media ? *Les Enjeux de l'information et de la communication*, GRESEC Grenoble, 2007 http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2007/Zouari/index.php

Tables des graphiques

Graphique 1 - Répartition des enquêtés par genres	p.234
Graphique 2 - Répartition des enquêtés par âges	p.234
Graphique 3 - Répartition des enquêtés par niveaux scolaires	p.235
Graphiques 4 - Répartition des enquêtés par âges et par genres	p.235
Graphiques 5 - Répartition des enquêtés par niveaux et par genres	p.236
Graphique 6 : Éventail des différentes pratiques internautes de l'échantillon	p.384
Graphique 7 : Les pratiques internautes de l'échantillon	p.385
Graphique 8 : Place des activités de recherches scolaires et de recherches personnelles dans les pratiques générales de l'internet	p.386
Graphique 9 : Place des activités de recherches d'information dans les pratiques générales de l'internet	p.386
Tableau « Typologie des usagers »	p.398
Graphique 10 : Répartition chiffrée des profils	p.399
Graphique 11 : Internet comme moyen d'information	p.426
Graphique 12 : La compétence de chercheur d'information	p.456
Graphique 13 : Représentation de l'incertitude	p.477
Graphique 14 : Représentation de l'incertitude selon le genre	p.477
Graphique 15 : Représentation de l'incertitude selon l'âge	p.478

Annexe 1 : Lettre type aux chefs d'établissements

Mme Karine AILLERIE

Paris, le 5 mars 2008

Enseignante-documentaliste

karine.aillerie@ac-poitiers.fr

A M. Le chef d'établissement

Collège ou Lycée *****

Monsieur,

Parallèlement à mon activité d'enseignante documentaliste, je suis engagée dans un travail de recherche consacré aux pratiques informationnelles des jeunes (14 – 18 ans) sur Internet. Mon travail est encadré par Monsieur Roger Bautier, professeur des universités en sciences de l'information et de la communication (Paris XIII).

Je me permets aujourd'hui de vous solliciter afin d'obtenir votre permission pour mener à bien quelques entretiens auprès de quelques-uns de vos collégiens (entre 5 et 10). A cette fin et avec votre accord, je souhaiterais être présente dans votre établissement, au CDI par exemple, vers la fin du mois d'avril.

Je vous précise que ces entretiens n'excéderont pas une demi-heure chacun et resteront parfaitement anonymes. Je joins à la présente la liste des questions que je souhaite aborder avec eux.

Je vous remercie par avance de l'attention que vous voudrez bien porter à ma demande et vous prie d'agréer l'expression de mes salutations respectueuses.

Annexe 2 : Guide d'entretien

Etablissement :

collège ☐ lycée ☐

Taille :

Lieu :

implantation géographique

équipement (CDI, connexions Internet)

Interviewé :

Prénom :

F ☐ M ☐

☐

Age :

niveau scolaire : 5 ☐ 4 ☐ 3 ☐ 2 ☐ 1 ☐ T ☐ autre :

ordinateur domestique connecté à internet (personnel et/ou familial, bas ou haut débit)

* Assiduité / profil

1- Où utilisez-vous le plus souvent Internet ?

A la maison ☐ Au collège ou au lycée ☐ Chez des amis ☐ Autre : ...

2- Utilisez-vous Internet à la maison :

Jamais ☐ rarement ☐ à l'occasion ☐ souvent ☐ très souvent ☐

3- Diriez-vous qu'Internet fait partie de vos moyens d'information ? Quels sont vos moyens d'information ?

4- Vous estimez-vous compétent en recherche d'informations sur Internet ?

Pas compétent du tout ☐ plutôt compétent ☐ compétent ☐ très compétent ☐ expert ☐

5- Pourquoi ?

Y a t'il besoin d'être compétent ? Pourquoi ne t'estimes-tu pas expert ?

6- Vous arrive-t'il d'être « perdu » sur Internet ? oui ☐ non ☐

Dans quelles circonstances ?

7- Comment repérez-vous que vous êtes toujours sur le même site où que

vous en changez ?

*** Nature des pratiques Internet**

8- Pourquoi utilisez-vous Internet en général ?

Chat, MSN

Courrier électronique

Participer à des forums

Rechercher des informations personnelles

Rechercher des informations pour un travail scolaire

Pour s'informer sur l'actualité en France et dans le monde

Jouer, seul ou en réseau

Construire un site

Alimenter un blog

Autre

9- Faites-vous de la recherche d'informations à l'école ? oui ☐ non ☐

Comment ça se passe ? Où ? Avec qui ? Avec quoi ? Comment ? Pourquoi ?

Que cela représente-t'il pour vous ?

10- Utilisez-vous Internet à la maison pour effectuer un travail scolaire ?

Jamais ☐ rarement ☐ à l'occasion ☐ souvent ☐ très souvent ☐

La recherche est-elle toujours demandée par le prof ? Que demande-t-il exactement ? Comprends-tu toujours ce qu'il demande ?

Prends-tu parfois l'initiative d'une recherche pour compléter un cours, prolonger ?

Est-ce que c'est le prof qui demande de chercher sur Internet ou est-ce que c'est toi qui choisis d'utiliser cet outil ?

*** Représentations**

11- A votre avis, y-a-t'il des documents sur Internet ? oui ☐ non ☐

12- Pour vous, en général, qu'est-ce qu'un « document » ? :

13- Pour vous, que signifie « rechercher de l'information » ?

14- Quand vous même recherchez de l'information, c'est pour quoi faire ?

Question à développer : quand tu vas sur google c'est pour passer le temps , pour explorer, découvrir des choses nouvelles ?

15- Lisez-vous sur Internet ? oui ☐ non ☐

Pourquoi ?

Lisez-vous ce que vous avez trouvé ? Que faites-vous de ce que vous avez trouvé ?

16- Que lisez-vous sur Internet ?

*** Pratiques informationnelles**

17- En général, faites-vous des recherches documentaires personnelles sur Internet ?

Jamais ☐ rarement ☐ à l'occasion ☐ souvent ☐ très souvent ☐

18- Sur quels thèmes ?

19- Faites- vous une différence entre vos recherches personnelles et les recherches scolaires ? oui ☐ non ☐

20- Pourquoi ?

21- Quel(s) moteur(s) de recherche utilisez-vous ? Connaissez-vous ?

Comment utilisez-vous le moteur (avec un mot clé, pour trouver un site dont on vous a déjà parlé) ?

22- Pourquoi le(s) préférez-vous ?

23- Savez-vous ce que c'est, comment ça marche ? oui ☐ non ☐

24- - Ya-t'il des sites que vous utilisez régulièrement ? oui ☐ non ☐

Comment les avez-vous connus ?

25- Lesquels ?

26- Pourquoi ?

27- Gardez-vous en mémoire les sites que vous connaissez ? oui ☐ non ☐

28- Comment ?

dans un répertoire de favoris ☐ dans un carnet ou sur un papier ☐

dans une page internet personnelle (igoogle, netvibes, ...) ☐ autre :

*** Comportement de validation de l'information**

30- Pensez-vous qu'il faille se méfier de ce que l'on trouve sur Internet ?

oui ☐ non ☐

31- Pourquoi ?

32- Comment décidez-vous qu'un document ou une information trouvés sur Internet correspond bien à ce que vous cherchez ?

Faites-vous confiance à un seul site ?

Combien en visitez-vous ?

Quand vous arrêtez-vous ? Comment décidez-vous de vous arrêter ?

Si tu ne trouves pas : quel recours ?

Est-ce possible de ne pas trouver ?

33- Comment faites-vous pour accorder ou non votre confiance à une information trouvée sur Internet ?

34- Est-ce qu'internet suffit pour s'informer ? oui ☐ non ☐

Pourquoi ?

Cela vous suffit-il à vous ?

Quels besoins sont satisfaits ?

Internet suffit-il pour apprendre ? Pour savoir ?

35- Que représente internet pour vous ?

36- Profil de lecture

37- Que pensez-vous de ces questions ?

Annexe 3 : Grille d'analyse des enquêtes du corpus

INTITULÉ	
DATE	
ORGANISME (NOM ET NATURE)	
DEMANDEUR	
DESTINATAIRE(S)	
FINALITÉS (CONVAINCRE, INFORMER, ..)	
POPULATION CONCERNÉE	
ÉCHANTILLON	
PRATIQUE(S) ENVISAGÉE(S)	
CONTEXTE	
OBJECTIF(S)	
MÉTHODE(S)	
RÉSULTATS	
PAR RAPPORT AUX AUTRES ENQUÊTES : SPÉCIFICITÉS	
PAR RAPPORT AUX AUTRES ENQUÊTES : CONCORDANCES	
PAR RAPPORT AUX AUTRES ENQUÊTES : CONTRADICTIONS	
CE QU'ELLE NE MONTRE PAS	

Annexe 4 : Profil général d'utilisateur

Assiduité	Faible Régulier Assidu	10- Utilisez-vous Internet à la maison pour effectuer un travail scolaire ? 17- En général, faites-vous des recherches documentaires personnelles sur Internet ?	
Nature des pratiques globales		Dominante	
Besoins d'information satisfaits par la RI sur internet			
Rapport recherches personnelles /recherches scolaires			
Place d'internet dans les pratiques			
Profil de chercheur			
Moyen d'information (Dominante)			
Veille		Paysage documentaire personnel	
Bibliothèque personnelle	Oui / non	Favoris	Oui / non
Démarche			
Usage de Wikipédia			
Initiatives de recherches scolaires			
Initiatives de recherches personnelles			
Production de contenu	Oui / non		
Représentations			
De l'internet		De la RI	
Origine de la compétence		Compétence estimée	

RÉSUMÉ en français

A partir d'une lecture analytique d'enquêtes générales et du matériel collecté lors d'une investigation de terrain (59 entretiens semi directifs auprès de jeunes âgés de 14 à 18 ans, scolarisés et disposant d'une connexion internet à domicile), nous proposons d'approcher la réalité des pratiques informationnelles informelles d'un groupe d'adolescents. Est ainsi abordée l'individualité discriminante de ces pratiques au travers d'une typologie basée sur l'usage du Web comme moyen d'information. Ce travail met en lumière la place prépondérante des recherches scolaires, prescrites ou non, au sein de ces usages ordinaires en même temps qu'il insiste sur l'initiative individuelle comme marqueur d'un rapport de plus en plus individualisé et implicite à l'information et donc aussi à la connaissance. Pour certains de ces jeunes, un véritable projet informationnel s'élabore en effet sur la base d'initiatives de recherche, souvent prises au domicile, entremêlant sujets de recherche personnels et scolaires. Des représentations, de la compétence internaute et informationnelle en particulier, sont également mises au jour qui permettent d'insister sur la forte dépendance des jeunes usagers de l'internet à l'égard des performances affichées par les outils de recherche, aux dépens de leur capacité propre à vouloir s'informer. C'est, enfin, à une redéfinition possible de la notion de pratique dans les environnements socio techniques numériques que contribue cette recherche.

TITRE en anglais

Informal informative practices of teenagers on the Web

RÉSUMÉ en anglais

From an analytical reading of general surveys and the material collected during a fieldwork (59 semi-structured interviews of young pupils between 14 and 18 years old with an internet connection at home), we suggest approaching the reality of the informal informative practices of a group of teenagers. The discriminating individuality of these practices through a typology based on the uses of Web as means of information is so approached. This work highlights the dominating place of the academic Web searches, prescribed or not, within these common manners at the same time as it insists on the individual initiative as the marker of an increasingly individualized report in the information and also the knowledge. Some of these teenagers are able to build a individual information project, deciding to search, at home, about personal topics or either academic ones. Representations, about searching the internet and how to be competent in, are also coming out. We are showing the persuasive power of the tools like Google, confused by the young's with their own willing to search information. Finally, we are trying to define the notion of practice or use in a digital environment.

DISCIPLINE

Sciences de l'information et de la communication
Information and communication sciences

MOTS-CLÉS

*jeunes, internet, pratique, pratiques informationnelles, pratiques informelles, rapport au savoir
teenagers, internet, practice, use, informative practices, informal practices, knowledge*

INTITULÉ ET ADRESSE DE L'UFR OU DU LABORATOIRE :

LabSIC : Laboratoire des Sciences de l'Information et de la Communication
EA 1803 - Campus de Villetaneuse
Université Paris 13
99, avenue Jean-Baptiste Clément
93430 Villetaneuse