

CORDIER, Anne. Imaginaire(s) de la Jeunesse à l'heure du numérique : Entre discours et pratiques, des imaginaires en tension. *Interfaces Numériques*, vol.4, n°2, décembre 2015, p.259-283.

# **Imaginaire(s) de la Jeunesse à l'heure du numérique : Entre discours et pratiques, des imaginaires en tension**

**Anne CORDIER**

*Maîtresse de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication  
UMR 6590 ESO  
ESPÉ-Université de Rouen Normandie*

## **Introduction**

Travaillant sur les inter-relations entre pratiques info-communicationnelles et imaginaires, de l'information, de l'activité informationnelle, et des lieux d'information, nous souhaitons saisir l'occasion qui nous est offerte ici de traiter de la notion d'imaginaire telle que nous la concevons au sein de nos études en Sciences de l'Information et de la Communication.

Si certains font part de leur scepticisme quant à l'opérationnalité conceptuelle de la notion d'imaginaire (Robert, 2006), il nous semble tout au contraire que cette notion se révèle extrêmement féconde pour penser les liens entre discours sociaux – dits « technologiques » (Jeanneret, 2001) – et pratiques numériques, mais également entre projets techniques et espaces d'actions. Ainsi la problématique posée par ce numéro d'*Interfaces numérique* nous permet d'interroger nos fondements théoriques ainsi que les options méthodologiques qui sont les nôtres pour atteindre la dimension de l'imaginaire au sein des discours et des pratiques des individus.

Plus précisément, dans le cadre de cette publication, nous choisissons de centrer notre attention sur les imaginaires que véhiculent les discours sociaux à propos des « Jeunes », et de leurs pratiques numériques, et chercherons à mettre en lumière la réception de ces discours par les adolescents eux-mêmes, et les conséquences de tels discours sur la prise en charge des pratiques numériques adolescentes.

## **1. Intention théorique**

Si les travaux portant sur les pratiques informationnelles ne manquent pas en Sciences de l'Information et de la Communication, la prise en charge de la dimension des imaginaires en lien avec les pratiques d'information et de communication n'est pas répandue. Concilier pratique et imaginaire – sans subordonner l'imaginaire à la pratique – au sein d'une démarche d'analyse d'un objet d'étude est notre objectif de recherche. Il s'agit de mettre en perspective l'interrelation entre ces deux domaines qui se complètent, s'enrichissent et se définissent l'un-l'autre.

### ***1.1. Enrichir l'étude des pratiques informationnelles par la prise en compte de la dimension des imaginaires***

Nous comprenons la pratique, et plus précisément la pratique informationnelle, comme l'observation concrète d'un rapport à un objet dans son appréhension à la fois pragmatique, conceptuelle et sociale, permettant de saisir les logiques sociales qui traversent les comportements, représentations et attitudes informationnelles (Gardiès, Fabre, Couzinet 2010). Nous insistons dans cette définition de la pratique informationnelle sur la dimension psychosociale forte dont est porteuse cette notion, car l'activité informationnelle est une activité affectivement engagée. Dans une approche anthropocentrée, qui s'intéresse à la manière dont l'individu convoque des objets pour construire son parcours, la pratique informationnelle doit être appréhendée dans toute sa complexité, ce qui suppose aussi de la considérer comme sous-tendue par un but, un besoin, celui de chercher l'information, quelles que soient la teneur et la légitimité socialement perçue de celle-ci. La notion se complexifie encore lorsqu'on la lie à l'appréhension d'un outil technique. Or si la recherche d'information a de tous temps été une recherche instrumentée, elle est aujourd'hui dans le faits complètement dépendante des technologies, particulièrement numériques.

Trop souvent cependant cette technicisation de l'activité de recherche d'information s'accompagne d'une "entrée-outils", d'une vision procédurale du « faire avec l'information », qui nuit à la compréhension fine de la démarche intellectuelle en lien avec la pratique observable. Soucieuse de réduire l'écart entre

l'action et le discours, mais aussi de mettre à jour les interactions fortes entre dimension intellectuelle, dimension affective, et dimension socio-technique de l'activité informationnelle, nous défendons la prise en charge dans les recherches portant sur les pratiques informationnelles de la dimension de l'imaginaire. Il s'agit de donner de l'épaisseur au comportement des individus face à l'information, à leurs pratiques, trop souvent vues comme purement procédurales ou impensées. L'imaginaire permet de mettre en avant la dimension fondamentalement émotionnelle (prise en compte de l'expression des désirs, des angoisses...) et active de la pratique, tout action humaine comprenant une forme symbolique.

## **1.2. Affirmer la pertinence conceptuelle de la notion d'imaginaire**

Inclure dans une recherche sur l'activité informationnelle une focalisation sur les imaginaires nécessite toujours d'affirmer la pertinence conceptuelle de la notion d'imaginaire. Au pays du *Discours de la Méthode*, le regard porté sur l'imaginaire est volontiers négatif. De nombreux spécialistes ont fait le procès de l'imaginaire (Robert, 2006), accusé d'agir de manière perturbante sur les affects des individus en excitant des croyances sans fondement. Considérée à l'intérieur d'une théorie de la connaissance, la faculté d'imaginer est nécessairement imprécise.

Pourtant, nous nous inscrivons – modestement – dans les pas de Paul Ricoeur, entendant l'imaginaire comme une redescription de la réalité rendue possible par cette « poétique de l'action sociale » mise en lumière par le philosophe (Ricoeur, 1997). A nos yeux, l'imaginaire est une composante essentielle de la faculté d'agir, qui rend l'action possible et intelligible. De surcroît, dans la mesure où il a une visée cognitive (Wunenburger, 2003), l'imaginaire est convoqué lorsque le savoir s'avère défaillant : il peut dès lors être assimilé à une sorte de prothèse cognitive, venant au secours de l'individu pour lui permettre d'appréhender la réalité.

Plus encore, il nous semble que de la même manière qu'analyser la pratique informationnelle aujourd'hui ne peut se faire sans questionner la relation à la technologie, penser les imaginaires qui sous-tendent l'activité informationnelle nécessite de s'intéresser à l'imaginaire de la technique, dimension supplémentaire

spécifique de l'imaginaire. A la suite de Patrice Flichy, nous pensons qu'il est impossible de concevoir ou utiliser une technique sans se la représenter (Flichy, 2001), et que l'étude des pratiques informationnelles doit impérieusement être enrichie d'une saisie des imaginaires, de l'information et de la technique. Mais il serait réducteur de ne considérer l'imaginaire des techniques que comme un face-à-face entre innovateurs et utilisateurs potentiels : en réalité, ce processus comprend de multiples médiations, tels les discours d'encadrement sur la société de l'information, comme l'affirme Pierre Musso : « *Ce foisonnement de discours et d'images participe à la construction progressive de l'imaginaire social d'une technologie* » (Musso, 2007).

On le voit, dans notre perspective la force de l'imaginaire est de s'enraciner au carrefour des logiques individuelles et sociales qui conduisent l'action humaine. En sus des champs philosophique et socio-technique, nous allons aussi puiser dans le domaine de la psychologie clinique afin d'inclure avec force la dimension émotionnelle de l'imaginaire lié aux pratiques d'information. L'imaginaire collectif y est en effet lié à la vision d'un groupe comme « en soi [...], contenant à l'intérieur duquel se produit une circulation fantasmatique et identificatoire entre les membres du groupe » (Giust-Desprairies, 2003 : 98). Cette dimension groupale est essentielle au regard de l'objet d'étude qui est le nôtre, à savoir les pratiques informationnelles des adolescents, car les jeunes enquêtés se rallient à un imaginaire collectif dominant, dans le but de se sentir membre de ce groupe.

En résumé, enrichir l'analyse des pratiques informationnelles par la prise en compte des imaginaires qui y sont liés, c'est chercher à atteindre la compréhension des logiques d'action des individus, inscrits dans un champ social identifié. C'est accepter aussi une part d'émotion dans l'activité et plus que l'accepter considérer ce ressenti émotionnel comme facteur, si ce n'est déclencheur parfois, au moins déterminant et fondamental du processus d'appréhension pragmatique et conceptuelle du monde, d'autrui, de l'environnement et de l'outil informationnels.

### **1.3. Penser le cadre socio-technique**

Pour ce faire, il convient d'apporter une attention rigoureuse au cadre de référence socio-technique mobilisé par les acteurs observés pour appréhender l'objet technique et construire du sens. Cette notion, empruntée à Patrice Flichy (2003), et transposée dans notre recherche sur l'enseignement d'Internet, nous permet d'observer les conflits et les négociations à l'œuvre entre enseignants et enseignés pour construire ensemble un cadre commun d'activités mettant en jeu le numérique, objet socialement partagé, comme objet d'enseignement-apprentissage (Cordier, 2011). Plus largement encore, elle incite à penser le rôle actif des individus dans le processus d'innovation mais aussi d'appropriation technique, au sein de cadres de référence en lien avec les imaginaires d'une époque.

## **2. Démarche méthodologique**

La démarche méthodologique adaptée et reconnue pour saisir les imaginaires en lien avec les pratiques d'information n'existe pas précisément. Il nous revient de penser une démarche la plus optimale possible pour atteindre notre objectif de compréhension. C'est pourquoi nous ne cessons depuis que nous sommes engagée sur cet objet de recherche de questionner et re-penser nos choix d'investigation. Une chose est certaine : pour travailler l'imaginaire à l'œuvre dans les discours et les pratiques des individus, il ne suffit pas de faire surgir des métaphores au gré d'entretiens ou de mettre en lumière l'expression de connaissances erronées. L'imaginaire exige de dépasser la « *collection d'images additionnées* » pour véritablement saisir « *un réseau où le sens est dans la relation* » (Thomas, 1998).

### **2.1. Complexité à l'œuvre**

Comment comprendre comment les jeunes appréhendent et pratiquent la recherche d'information, au sein d'un environnement informationnel de plus en plus complexe, et quels imaginaires guident et sont nourris de ces pratiques informationnelles ?

Dès nos premières recherches, inscrites dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive, qui postule le principe de l'intercompréhension humaine, la démarche qualitative de recueil de données s'est imposée. Les données constituées revêtent alors souvent une forme discursive, car il est évident que c'est en nommant les choses (ou pas) que les individus expriment en partie les imaginaires qui traversent leurs conduites. Toutefois, il faut se garder d'une vision par trop romantique de la technique de l'entretien : l'entretien reste une production de discours, de pratiques déclaratives, avec tout ce que cela suppose en termes de contrôle et de filtrage. C'est pourquoi nous faisons le choix de complexifier de plus en plus nos protocoles de recherche, en combinant systématiquement cette technique avec d'autres modalités de recueil des imaginaires et pratiques, afin d'évaluer, de croiser et/ou d'approfondir les informations recueillies. La question de l'explicitation de l'action est au centre de nos inquiétudes méthodologiques, la distorsion se faisant fréquemment jour entre ce que les acteurs font et savent, et ce qu'ils disent faire ou savoir (Lahire, 1998). Nous nous sommes ainsi peu à peu détachée du recours systématique à la technique de l'entretien semi-directif pour favoriser la « prise de parole incarnée » (Vermersch, 1996) qui permet à l'individu de se référer à une situation effectivement vécue pour expliciter au mieux son action. Une prise de parole incarnée qui favorise l'entretien d'explicitation, mené en cours d'action. Mais plus encore, nous assumons pour atteindre les imaginaires développés en lien avec les pratiques d'information une posture d'inspiration ethnographique, au plus près des enquêtés, en portant un regard empathique sur leurs manières de faire, de dire et de penser, et en étant immergée, à leurs côtés, dans les situations qu'ils vivent.

## **2.2. Une approche écologique**

Fort logiquement, nous adoptons une approche écologique pour étudier les pratiques et imaginaires de la recherche d'information. Nous insistons ainsi sur le rôle fondamental dans lequel le sujet instaure sa relation à l'activité informationnelle, à l'information, à l'outil de recherche. L'adoption d'une approche écologique suppose ainsi d'englober dans un vaste cadre socio-technique l'ensemble des éléments qui subissent des modifications de façon simultanée, et inclut ces éléments au sein d'un environnement informationnel situé.

Dans la lignée de la tradition psychosociologique de la communication, vue comme expression, interaction et influence, nous analysons les manifestations cognitives, émitives et comportementales dont les acteurs observés font preuve lors du déploiement de pratiques informationnelles. C'est en intégrant la question des contextes qu'il nous paraît possible de saisir en interactions les imaginaires et les pratiques des différents acteurs considérés au sein d'un même espace matériel et symbolique.

### ***2.3. Présentation de protocoles de recherche éprouvés***

Les protocoles de recherche déjà éprouvés nous ont permis d'éprouver la pertinence de cette approche écologique et de la combinaison de techniques d'enquêtes qualitative.

Une première étude, menée dans le cadre d'une Thèse de Doctorat (Cordier, 2011), a concerné 45 élèves de 6<sup>ème</sup> et 3 professeurs documentalistes, suivis pendant deux années scolaires dans trois établissements scolaires à profils sociologiques différenciés. Afin de comprendre comment élèves et professeurs documentalistes co-construisent Internet comme objet d'enseignement-apprentissage, nous avons observé des séances de formation à Internet, des activités individuelles de recherche menées au sein du Centre de Documentation et d'Information (CDI) du collège, et interrogé, individuellement, élèves et enseignants à plusieurs reprises.

Une seconde recherche nous a permis d'investir le terrain lycéen, et de travailler les modalités d'immersion dans un dispositif info-communicationnel institutionnel (TPE : Travaux Personnels Encadré) : nous avons suivi tout au long de l'année une classe de 1<sup>ère</sup>. Ont alors été déployés observations en situations, entretiens d'explicitation menés en cours d'action, soit individuels soit collectifs, avec les élèves (36 lycéens), mais aussi des entretiens collectifs (2 sur l'année) avec 7 groupes d'élèves, ainsi qu'avec le groupe d'enseignants encadrant le dispositif de formation.

Une troisième recherche – en cours – consiste en l’immersion dans un contexte d’enseignement-apprentissage ayant pour objectif final une production numérique<sup>1</sup>, et nous permet de travailler également sur la question de la créativité en info-communication. Cette fois-ci, à l’observation et au suivi de groupes d’élèves (32 lycéens de Terminale) au sein de l’espace scolaire mais aussi scolaire, et à la captation de verbatims d’explicitation en cours d’action, nous avons ajouté la captation des traces de l’activité informationnelle (produits documentaires intermédiaires, notamment), et prévoyons de mener des entretiens d’auto-confrontation face à la production numérique.

### **3. Discours sociaux sur la « Jeunesse numérique »**

À travers ces recherches de terrain, il s’agit de dépasser le stade des "théories" élaborées sur la base de statistiques d'usages, et de cesser aussi de "parler" à la place des adolescents. Restituer leurs paroles à ces acteurs, ces "Jeunes", que d'aucuns qualifient même de « *mutants* », éloignés de nos pratiques et de nos préoccupations, appartenant même souvent à un autre monde que le nôtre.

#### **3.1. Contexte d'émergence**

« *You are terrified of your own children, since they are natives in a world where you will always be immigrants* » : cette affirmation destinée aux parents, faite par John Perry Barlow en 1996, dans sa *Déclaration d'Indépendance du Cyberespace*, sonne le glas d'une vision des pratiques informationnelles des adolescents dénuée de préjugés. A partir de ce moment, l'idée d'un fossé générationnel lié au numérique se répand, et les discours d'accompagnement se déploient au sein d'un registre religieux particulièrement manichéen : « *digital natives* » (Prensky, 2001) ou « *digital naïfs* », dans tous les cas les adolescents sont catégorisés et deviennent la cible des « *discours technologiques* » (Jeanneret, 2001). Plusieurs chercheurs déconstruisent dans leurs écrits la thèse de Prensky (Merzeau, 2010 ; Bennett, 2010).

---

<sup>1</sup> Recherche inscrite dans le cadre collectif de l'ANR TRANSLIT.

### **3.2. La construction d'un imaginaire collectif puissant**

Ce discours de la rupture générationalle est très largement repris dans la société, mais également par des chercheurs, contribuant à développer un imaginaire collectif puissant, autour d'une figure adolescente homogène et intrinsèquement différente des autres individus. « *Jérémy est un mutant, mais il ne le sait pas* », explique Pascal Lardellier (2006), cependant que plus récemment la *Petite Poucette* dépeinte par Michel Serres (2012) s'est imposée dans l'imaginaire social, renvoyant les adultes aux difficultés de compréhension de ces acteurs que sont les "Jeunes", vus comme une espèce biologique étrange et étrangère, et imposant la figure d'un adolescent habile à manipuler l'outil numérique, enclin aux dialogues instantanés, coupé d'une certaine réalité sociale, et doté de compétences innées.

### **3.3. Des discours qui s'appuient sur une vision globalisante et légitimante de la Jeunesse**

Ce regard porté sur la Jeunesse, véhiculé par ces discours sociaux, nous interroge fortement. Il entretient selon nous cette considération pathologisante de l'adolescence (Huerre, 2010), qui conduit à séparer les générations et à affirmer le primat de l'une sur l'autre. Plus encore, cette catégorisation des pratiques informationnelles adolescentes ne servirait-elle pas à reproduire des « *distinctions* » au sens Bourdieusien du terme ?

Car oui, « *La Jeunesse n'est qu'un mot* », disait le sociologue (Bourdieu, 1984), nous avertissant en ces termes sur le fait que les classifications par âge reviennent toujours à « *produire un ordre* », imposant à chacun une place à occuper, un rôle à tenir, et produisant en conséquence des analyses très arbitraires.

Par ce terme générique, ce sont les univers sociaux auxquels appartiennent ces adolescents qui sont niés, mais aussi leurs réseaux de sociabilité, le contexte culturel dans lequel ils évoluent, les environnements informationnels à leur disposition. Cette vision de la jeunesse, ainsi instrumentalisée – qu'elle soit idéalisée ou stigmatisée –

nous semble particulièrement pernicieuse pour mener à bien une analyse scientifique.

## 4. Réception et Impact de ces discours sur les imaginaires et pratiques des adolescents

Comment ces adolescents, dont la société de cesse de qualifier la génération d'appellations technologiques niant les spécificités et les hétérogénéités des usages et pratiques qu'ils déplient, perçoivent-ils ces discours sociaux, et cet imaginaire collectif qui les traverse ?

### 4.1. Une norme sociale intégrée

De façon certaine, les adolescents rencontrés sont parfaitement conscients de cette norme véhiculée à leur encontre, et y font souvent référence dans leurs discours, à l'instar de Geoffrey (17 ans) qui éprouvant des difficultés lors de la manipulation de *Google Earth* et interpelant la machine, lance : « *Quand je parle, on dirait un vieux qui découvre un ordinateur !* ». De la même manière, Marie a conscience qu'elle tient un propos qui ne correspond pas à la norme attendue d'un membre de sa génération : « *Je devrais pas dire ça, vu que j'ai 13 ans, mais en fait j'aime pas trop ça [Internet], et puis je suis pas très forte avec, j'ai du mal avec Internet* », confie, à voix basse, la jeune collégienne.

L'imaginaire social d'un adolescent à l'aise avec le numérique devient chez les intéressés l'imaginaire d'une injonction. Pas question de reconnaître publiquement que l'on n'est pas conforme à l'image véhiculée sur la Jeunesse numérique : « *Je ne vois pas qui peut dire que c'est compliqué [de faire des recherches sur Internet] !* » s'exclame Alexandre (11 ans), cependant que Arthur confirme un clivage fort entre les adolescents correspondant à la norme véhiculée et les autres, énonçant une *doxa* rigoureuse, faite d'impératifs : « *Ceux qui ont du mal, c'est important, il faut qu'ils s'y mettent parce que on peut pas galérer comme ça sur Internet, il faut se débrouiller dessus ! [...] Internet, c'est important, maintenant tout le monde il y va, il l'utilise,*

*alors ceux qui ne savent pas encore en 6<sup>ème</sup>, faut qu'ils s'y mettent pour de bon, là ! Après, sinon, ils vont jamais y arriver ! ».*

#### **4.2. Un certain agacement**

Ils sont toutefois nombreux, au-delà de cette norme intégrée, à contester la vision de l'adolescent inconscient et complètement sous l'emprise de la machine, appréciant peu ces discours d'adultes qui les stigmatisent, et ils ne manquent pas de le faire savoir.

Les plus jeunes mentionnent à l'envi les discours catastrophistes sur les « *dangers d'Internet* », des discours dont ils perçoivent l'intentionnalité (*« Parce que ça [Internet] doit nous faire peur ! »*, Céleste, 11 ans), mais qui reflètent surtout une image d'eux-mêmes qu'ils réprouvent avec force : *« Ils font ça, de vouloir nous faire peur et tout, juste parce qu'ils nous font pas confiance, nous on est "jeunes"* [elle fait le signe des guillemets pour ce mot], *hein, donc on fait n'importe quoi ! »*.

Cette exaspération dans les termes et le ton, à la fois moqueur et rageur de Céleste, on la retrouve chez Anastasia, grande amatrice de jeux vidéo de 17 ans, se déclarant elle-même « *geek* », et qui souhaite mettre le point sur les i concernant ces discours sur les "Jeunes" et le numérique :

Anastasia : *« J'ai appris plein de trucs grâce à ça [aux jeux vidéo]. On dit que les jeux vidéo, c'est mal pour les jeunes, on dit que ça a un mauvais impact, qu'on vit dans un autre monde ou je sais pas quoi, mais c'est pas si noir et blanc que ça.*

AC : *C'est-à-dire...*

Anastasia : *En fait, quand je suis sur l'ordinateur, je suis vraiment dans mon monde, mais après, quand je quitte l'ordinateur, c'est bon, je sais que je suis sur la Planète Terre, et je sais vivre là [...]. J'aime pas ces discours-là, qui font genre nous les jeunes, on est tous sans cerveau, quoi. Je trouve que c'est n'importe quoi. Bien sûr, il y a des excès, mais il y a des adultes qui sont dans des centres pour se soigner des jeux vidéo et il y en a qui sont addicts au tabac ou à l'alcool, mais ça, on le dit pas autant, hein !*

AC : *Ça t'agace, ces discours...*

Anastasia : *Oui, ça m'énerve ! Moi, sans les jeux vidéo, je saurais pas autant de vocabulaire en anglais, je connaîtrais pas plein de gens qui m'ont appris plein de choses, et puis qui font que je passe des supers moments, que je me sens bien. Alors, faut arrêter avec ces discours-là, quoi !... Franchement, oui, je passe beaucoup de temps en ligne, mais j'ai une vie, ça va, merci ! ».*

#### **4.3. Ils ne sont pas Ce(ux) que l'on croit**

On le perçoit ici, ces discours sociaux contribuent à créer des tensions entre les adolescents, entre adolescents et adultes, mais aussi entre les élèves qu'ils sont et leurs enseignants. Les observations des situations communicationnelles en place lors des formations au numérique en collège ont révélé une crispation des discours et des comportements des enseignants (Cordier, 2010), qui doutent de leur légitimité face à ce public adolescent : « *A quoi je sers, là ?* », est une expression qui est souvent revenue dans la bouche des professeurs documentalistes évoquant les activités où les élèves travaillent avec l'outil numérique.

Et pourtant les adolescents rencontrés sont demandeurs d'une prise en charge, à la fois bienveillante et consciente des spécificités de chacun. Certains vont jusqu'à pointer une forme de démission pédagogique de la part des enseignants. Attardons-nous sur le cas de Armelle, lycéenne de Terminale, se déclarant non experte en matière de recherche sur Internet, et qui peine à mener à bien les travaux scolaires nécessitant l'exploitation de l'outil numérique : « *Le problème, c'est que les profs ils considèrent qu'on doit connaître, et qu'on sait faire parce que nous, on est "les Jeunes du 21<sup>ème</sup> siècle", vous voyez, genre les branchés, quoi. Mais concrètement, moi, j'avais jamais vu ça [logiciel de montage photos/vidéos] avant, chez moi je fais pas ça, donc je sais pas l'utiliser. C'est pas parce que j'ai un I-Phone que je suis calée* ». Propos très forts d'une adolescente qui pointe la confusion effectuée – et née de l'imaginaire collectif du « *digital native* » – entre équipement/appétence et compétence/expertise, et qui déplore la non prise en charge de ses difficultés, celles-ci n'étant même pas anticipées ou envisagées par le corps enseignant. Morgan (16 ans) analyse avec recul l'injonction qui pèse sur sa génération : « *Vous savez, faut arrêter de dire que nous, les jeunes, on est tous super forts ! Oui, on est branchés* ».

*numérique, mais après, il y en a qui galèrent pas mal !* ». Des appels au secours à entendre, car Armelle le dit, clairement : « *Concrètement, moi, je suis laissée de côté, au bord de la route, et du coup j'ai aucune chance de vraiment progresser, et d'être à la hauteur des autres un jour* ».

## Conclusion

Prendre en compte la dimension de l'imaginaire dans les recherches portant sur les pratiques informationnelles, et plus largement l'activité d'information, permet de dépasser le stade des discours d'accompagnement qui nuisent à la compréhension de la diversité des pratiques numériques adolescentes, et à l'inter-compréhension des acteurs, notamment au sein du monde scolaire. Le développement d'un « *humanisme numérique* » (Doueihi, 2011) pour tout un chacun est à ce prix.

Il nous semble dorénavant essentiel de prolonger notre démarche méthodologique d'inspiration ethnographique pour cerner de manière fine le « *trajet anthropologique* » tel que défini par Gilbert Durand (1992), biographie informationnelle de l'individu, construite de manière dynamique et complexe à la confluence des logiques individuelles et des incitations et contraintes sociales.

## Références bibliographiques

- Barlow, John (1996). *Declaration of the Independence of Cyberspace*,  
<https://projects.eff.org/~barlow/Declaration-Final.html>
- Bennett, Sue, Maton, Karl (2010). Beyond the « digital natives » debate : Toward a more nuanced understandig of students'technology expriences. *Journal of Computer Assisted Learning*, n°26, pp.321-331.
- Bourdieu, Pierre (1984). La « jeunesse » n'est qu'un mot. *Questions de sociologie*, pp.143-154.

- Cordier, Anne (2010). *Face à un objet d'enseignement-apprentissage technologique : la reconfiguration des interactions enseignants-enseignés*, <http://www.ludovia.com/news-103-695.html>
- Cordier, Anne(2011). *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6<sup>ème</sup> et de professeurs documentalistes*. Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Lille 3.
- Doueihi, Milad (2011). *La grande conversion numérique*, Seuil, Paris.
- Durand, Gilbert (1992). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire : Introduction à l'archétypologie générale*, Dunod, Paris.
- Flichy, Patrice (2001). La place de l'imaginaire dans l'action technique : le cas de l'internet. *Réseaux*, vol.19, n°109, pp.51-73.
- Flichy, Patrice (2003). *L'innovation technique : récents développements en sciences sociales : vers une nouvelle théorie de l'innovation*, La Découverte, Paris.
- Gardiès, Cécile, Fabre, Isabelle, Couzinet, Viviane (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Etudes de Communication*, n° 35, pp. 121-132.
- Giust-Desprairies, Florence (2003). *L'imaginaire collectif*, Erès, Paris.
- Huerre, Patrick (2010). L'adolescence : à quoi ça sert ? *Le Télémaque*, n°38, pp.07-10.
- Jeanneret, Yves (2001). *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Lahire, Bernard (1998). Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et Formation*, n°27, pp.15-28.
- Merzeau, Louise (2010). *L'intelligence de l'usager*, [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/65/27/PDF/Merzeau\\_intelligence\\_de\\_l\\_usager.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/65/27/PDF/Merzeau_intelligence_de_l_usager.pdf)
- Musso, Pierre (2007). *L'imaginaire des techniques*, [http://www.institut-telecom.fr/archive/174/Livre\\_vert\\_version\\_web.pdf](http://www.institut-telecom.fr/archive/174/Livre_vert_version_web.pdf)
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, n°9, pp.01-06.
- Ricoeur, Paul (1997). *L'Idéologie et l'Utopie*, Seuil, Paris.
- Serres, Michel (2012). *Petite Poucette*, Le Pommier, Paris.
- Thomas, Joël (1998). Introduction. *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*. Paris, Ellipses, pp.15-21.
- Wunenburger, Jean-Jacques (2003). *L'Imaginaire*, PUF, Paris.