

Séminaire 2010
**« Pratiques d'information des adolescents sur le Web :
quand l'autonomie relève de l'informel »**

Parallèlement à de nombreuses études quantitatives et statistiques et à quelques investigations de terrain, la recherche, en sciences humaines en général, s'intéresse de près et de plus en plus aux pratiques dites « ordinaires » des jeunes sur le *Web* (enfants, adolescents, jeunes adultes ou étudiants). Nous notons que ce sont principalement les pratiques de socialisation (jeux et communication par *blogs*, messageries instantanées et aujourd'hui réseaux sociaux) qui sont décrites, en ce qu'elles participent à la construction de soi et sont un marqueur des pratiques culturelles et médiatiques des générations actuelles. Les pratiques d'information, que nous investissons, demeurent quant à elles relativement méconnues, qui interrogent la spécificité du point de vue des sciences de l'information et de la communication sur le concept de « pratiques » et sur le rapport au savoir qu'engage l'usage quotidien des « technologies intellectuelles » au sens de Goody.

Dans un premier temps, nous nous attacherons donc à décrire ces pratiques informationnelles ordinaires avec l'internet, telles qu'elles nous sont apparues à la lecture de notre matériau. En particulier, nous montrerons à quel point elles ont partie liée avec les demandes scolaires.

Dans un second temps, nous essaierons de réfléchir à la place éventuelle qu'il conviendrait d'accorder à ces pratiques qualifiées d'informelles dans la réflexion qui porte actuellement sur la culture informationnelle et à la mise en œuvre d'un parcours de formation signifiant (Serres 2008¹). En effet, le chantier de didactisation des savoirs info-documentaires vise à rendre précisément « formel » des notions et attitudes intellectuelles et ce faisant à prendre appui sur des pratiques de référence : « pratiques » sociales (« *bottom up* ») ou « pratiques » expertes. Nous indiquerons que dans les textes qui officialisent la nécessité citoyenne de former l'individu à la maîtrise de l'information « tout au long de la vie », quitte à y intégrer des « compétences » informellement acquises, les « capacités et attitudes » info-documentaires s'y trouvent dissoutes dans la « culture numérique » sans que soient dégagés la spécificité et les enjeux des démarches informationnelles, *en tant que tels*.

Dans une perspective globale, telle que celle de [Lardellier 2006], la culture numérique adolescente est désignée comme proprement « ludique », « personnalisée à outrance », « dynamique, en ce sens qu'elle est en évolution constante », « fulgurante » et « réticulaire ». Les pratiques spécifiquement informationnelles, *a fortiori* ordinaires avec l'internet, nous apparaissent peu explorées pour elles-mêmes. Les études, statistiques ou qualitatives, telles que *Mediappro*, recherche internationale menée en France par le Clemi (2001², 2006³), décrivent les usages connectés des adolescents au travers surtout de leurs pratiques

¹ 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)

² BEVORT, Evelyne ; BREDA, Isabelle. *Les jeunes et internet représentations, usages et appropriations*. Paris : CLEMI, 2001, Disponible sur : http://www.clemi.org/recherche/jeunes_internet/ji_fr1.pdf

³ 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

Disponible sur : http://www.clemi.org/international/mediappro/Mediappro_b.pdf

ludiques et de communication. L'écart déclaré et ressenti entre l'école et la maison y apparaît comme l'un des critères récurrents de ces habitudes numériques juvéniles. A leur tour, les pratiques d'information se retrouvent ainsi souvent définies *a contrario* des pratiques scolaires. Les pratiques de communication et de jeu, absentes voire proscrites à l'école, nourrissent grandement le fossé entre l'école et la maison. Ce hiatus, et la définition par opposition qui lui est relative, ne sont justement pas établis dans le cas précis des usages informationnels.

D'autres études déjà menées retracent des *comportements* informationnels (recours pragmatique et systématique à quelques outils emblématiques tels que *Google / Wikipédia*, parcours rapide des pages et résultats de recherche, centration sur les premières ressources affichées par le moteur) de moins en moins typiques des jeunes génération (UCL 2008⁴). Les sciences de l'éducation et les sciences cognitives les ont investis, principalement sous l'angle de leur performance. Les premières se sont en effet majoritairement attachées à cerner un degré de compétence des usagers compris comme élèves et apprenants plus que comme « jeunes ». Les travaux récents menés par Cédric Fluckiger, dans le sillage de ceux d'Eric Bruillard et Georges-Louis Baron tendent à étudier ces pratiques numériques juvéniles, dont informationnelles, pour elles-mêmes mais l'objectif demeure de leur traduction en termes de compétences (Fluckiger 2007⁵). Nous citerons également la thèse de Nicole Boubée et la modélisation qu'elle propose de comportements informationnels en ligne de collégiens et lycéens (Boubée 2007⁶). Ce travail aura permis d'affirmer non pas tant la spécificité de processus systématiquement associés à la jeunesse, comme le « copié-collé » ou la focalisation sur les images, que de réintégrer ces démarches comme partie prenante du processus de recherche d'information lui-même. La description de la réalité individuelle des recherches d'information menées par les adolescents, ainsi que des représentations et des motivations qui les accompagnent, nous semble encore à faire. Qui plus est, au vu des nombreux discours qui les concernent et des enjeux, en termes de rapport au savoir, qui les sous tendent. Notre propos ne vise ainsi ni à modéliser des démarches, ni à en évaluer l'efficacité, mais à comprendre en quoi consistent ces pratiques informationnelles informelles, ordinaires, des jeunes sur l'internet, au-delà d'une perspective collective et au-delà de la seule opposition école/maison, formel informel.

A la lumière de notre investigation⁷, quelques éléments permettent de différencier les recherches scolaires des recherches personnelles. Premièrement, le lieu de la recherche, la maison étant le contexte d'usage le plus souvent cité. Ensuite, les thèmes abordés sont distincts, les thèmes de recherches reconnus comme « personnels » étant déclarés par les jeunes interviewés comme plus précis et plus variés. L'état d'esprit qui caractérise ces sessions de recherches librement décidées est plus détendu, à l'inverse du stress occasionné par des recherches scolaires effectuées dans l'urgence. L'attitude face aux ressources diffère également, la qualification des sites et surtout la trace des recherches menées et la collecte d'informations concernant plutôt les recherches scolairement occasionnées. La recherche scolaire apparaît fondamentalement marquée du sceau de l'obligation. Elle est en rapport avec un élément du programme ou du sujet abordé en cours. Cependant, elle ne fait pas forcément l'objet d'une prescription explicite et détaillée

⁴ "In a real sense, we are all Google generation now"

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 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

⁶ 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

⁷ 59 entretiens semi directifs menées en 2008 dans l'académie de Poitiers auprès de jeunes de 14 à 18 ans, volontaires et disposant d'une connexion internet à domicile.

par l'enseignant. En cela elle dépasse le strict contexte de l'établissement scolaire ou de la situation pédagogique. Pour certains enquêtés d'ailleurs, et cela est crucial, cette recherche scolaire ou « pour l'école » résume l'activité informationnelle en elle-même. Car, 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 notables, certains déclarant même ne pas en effectuer du tout.

Pour ce qui concerne ces pratiques de recherches personnelles, les thèmes qu'elles convoquent peuvent être divers et en même temps souvent 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 personnellement décidées, parfois inexistantes ou limitées, il nous semble possible de définir la recherche personnelle sur le critère non seulement du libre choix mais de *l'initiative*. 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.

Prendre en compte les pratiques d'information réelles, à savoir individuelles, des adolescents sur internet c'est d'abord prendre conscience que les usages personnels et choisis sont souvent tenus. Les recherches à vocation ou d'origine scolaires sont pour certains le seul moment de prise en compte de l'internet comme moyen d'information. Plus profondément, au gré des entretiens menés nous nous apercevons que même à l'école, même en groupe et même lors de situations pédagogiques avérées, ces jeunes ont le sentiment de travailler « seul », au sens de ce que l'on accomplit soi-même, de ce que l'on fait tout seul, « comme on peut ». Cet élément est d'importance car il nous permet d'entrevoir que le « lieu » (contexte à la fois géographique mais aussi intellectuel) dans lequel est menée 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*.

Le qualificatif d'informel, qui désigne les pratiques ordinaires de l'internet par les adolescents (Béguin 2006⁸), concerne de façon plus vaste leurs usages informationnels quel qu'en soit le contexte. Ce ressenti fait écho à la place accordée à la documentation, et plus largement à la dite « maîtrise de l'information » dans les textes et projets éducatifs. En effet, un rôle lui est assigné aussi déterminant qu'illisible en tant que tel. Cette situation renvoie à ce qu'il est convenu d'appeler le curriculum implicite ou caché, relatif à des savoirs non dits, non *formalisés*, et donc non enseignés pour eux-mêmes mais déterminants dans l'adaptation des individus aux objectifs du système éducatif. Cet état de fait est d'autant plus capital que le recours aux « technologies intellectuelles » en général, dont l'internet, engage le rapport de l'individu au monde et au savoir. A ce titre, les conclusions de la dernière enquête sur les pratiques culturelles des français, dont l'intitulé intègre significativement les technologies de l'information et de la communication (Donnat 2009), insistent sur le caractère proprement distinctif des usages internautes : « *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 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 2009⁹).

⁸ BEGUIN, 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>

⁹ DONNAT, Olivier. Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture études : pratiques et publics*, n°5, 2009.

Les thèmes des recherches d'information menés par ces jeunes peuvent être très fortement teintés par le scolaire, voire s'y résumer ou se confondre totalement avec leurs préoccupations privées. Le scolaire est également très présent lorsque nous interrogeons ces jeunes quant à la représentation de leur propre compétence ou de l'expertise en général en matière de recherche d'information sur l'internet. Aucun d'entre eux 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. La « compétence » est par eux définie comme la 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. Elle est étroitement liée à l'utilisation optimale des outils de recherche, à la sélection opérée des termes de la requête, et à une certaine rapidité d'exécution, que l'assiduité, l'utilisation répétée de l'outil, l'habitude et la « débrouille » suffisent selon eux à générer. Ils soulignent que c'est souvent l'adulte qui leur a permis d'en devenir usagers, à l'occasion d'un apprentissage préalable, basique et ponctuel. « *Ca 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 de la recherche proprement dite. Au collège ils disent apprendre les manipulations de base, l'interrogation des outils, la « débrouille » vient ensuite au gré surtout des pratiques personnelles. Au-delà de l'immédiateté des déclarations, ce qu'ils font dans le contexte scolaire semble marquer profondément leur pratique. C'est bien souvent *à l'école* qu'ils affirment avoir commencé à faire de la recherche, avoir rencontré *Google*. 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.

Leurs représentations de la compétence en recherche d'information révèle en creux à quel point le tâtonnement individuel imprègne leurs pratiques informationnelles tous contextes confondus, non pas tant pour la manipulation technique des outils mais bien pour s'informer au sens du processus intellectuel.

Dans une optique de didactisation des savoirs info-documentaires se pose la question des pratiques sur lesquelles peut prendre appui ce chantier (le curriculum « tâtonné » décrit par Duplessis 2009¹⁰). S'il faut investir le champ des pratiques ordinaires, il nous semble que ce ne sont pas tant les pratiques pour ce qu'elles sont qui doivent être retenues que leur hétérogénéité essentielle.

Les textes qui actualisent les parcours, objectifs de formation et certifications dans notre système scolaire actuel découlent très directement des orientations européennes et de la résolution de compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie¹¹. Nous notons des choix terminologiques d'importance, les termes d'« aptitudes » et d'« attitudes »¹² en particulier, renvoyant à des qualités ou prédispositions plutôt qu'à des apprentissages construits¹³. Si l'on y parle de compétences informationnelles ou documentaires, il ne s'agit toujours d'apprendre en agissant et d'évaluer en observant. En

Disponible sur : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

¹⁰ DUPLESSIS, Pascal. Quelle entrée dans le curriculum de l'information-documentation ? : Le point de vue de trois acteurs l'institution, la profession, la recherche. Séminaire du GRCDI « Territoires de la culture informationnelle, approches du curriculum », Rennes, le 11 septembre 2009

¹¹ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

¹² « *Les compétences clés pour l'éducation et formation tout au long de la vie constituent un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte* »

¹³ Aptitude : « *Qualité rendant possibles certaines performances* » [...] « *disposition naturelle à quelque chose* »
Attitude : « *Contenance, tenue, maintien et allure sont, à l'encontre de attitude, des subst. verbaux et supposent donc un comportement volontaire, alors que l'attitude est la position que l'on donne au corps par le jeu spontané des réactions propres, sans contrainte extérieure, mais aussi sans détermination prépondérante de la volonté* » [...] « *Disposition d'esprit, déterminée par l'expérience à l'égard d'une personne, d'un groupe social ou d'une chose abstraite (problème, idée, doctrine, etc.) et qui porte à agir de telle ou telle manière* ».

Source : Trésor informatisé de la langue française

premier lieu, citons le *Socle commun de connaissances et de compétences*, issu de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, puis le B2I qui s'y rapporte : « *Il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques (...). Elles sont acquises dans le cadre d'activités relevant des différents champs disciplinaires* »¹⁴ ; « *L'objectif de ce brevet est d'attester le niveau acquis par les élèves dans la maîtrise des outils multimédias et de l'internet. (...) Là réside l'originalité d'une "attestation de compétences" par rapport à un examen. C'est dans des contextes variés, où les élèves recourent en fonction des besoins réels, à l'usage des technologies de l'information et de la communication, que les élèves acquièrent des compétences. (...) 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* »¹⁵.

Au fondement de ces dispositifs se situe la notion d'autonomie, elle-même rarement définie si ce n'est en tant que « *complément indispensable des droits de l'Homme* » comme « *possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même* »¹⁶, mais directement liée à la responsabilité individuelle¹⁷. A ce titre, les perspectives s'orientent vers une prise en compte globale de l'individu élève et des composantes informelles ou non formelles de sa formation¹⁸. C'est là que prend tout son sens le projet non seulement de rendre visible des apprentissages proprement info documentaires, mais de les affirmer comme tels.

¹⁴ 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>

¹⁵ <http://www.educnet.education.fr/formation/certifications/b2i>

¹⁶ <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

¹⁷ « *Il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance* » <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

« *L'acquisition des connaissances et compétences des référentiels du Brevet informatique et internet doit s'effectuer dans le cadre d'une utilisation autonome et raisonnée des technologies de l'information et de la communication, témoignant d'une approche critique avec notamment la prise en compte de la pertinence, de l'exactitude et de la validité des données manipulées* ». « *Le cadre conceptuel décrit ici porte sur les compétences des individus plutôt que sur les facultés collectives d'organisations ou de groupes. Cependant, la somme des compétences personnelles influe sur la capacité à accomplir des objectifs communs* » <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

« *Agir de façon autonome est une compétence particulièrement importante dans le monde contemporain, où la position de chacun n'est plus aussi clairement définie qu'elle avait coutume de l'être dans le passé. Les individus doivent se construire une identité personnelle pour donner du sens à leur vie et définir la place qu'ils tiennent. On observe notamment cela dans le monde du travail : désormais, les postes à vie chez le même employeur sont nettement plus rares. Pour se comporter en toute autonomie, il faut être tourné vers l'avenir et être conscient de son environnement, de la dynamique sociale et des rôles que les uns et les autres jouent et veulent jouer. Il faut aussi avoir une forte image de soi et être capable de traduire ses besoins et ses désirs en actes de volonté : la décision, le choix et l'action* ». <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

¹⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid50137/mene0901112c.html> Bulletin officiel n° 1 du 7 janvier 2010

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

« *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* »

http://ww2.ac-poitiers.fr/competences/IMG/pdf/guide-livret-experimental_2010_3.pdf

« *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

Les habiletés informationnelles engagent aujourd'hui, au sens politique du terme, la possibilité pour l'individu d'exercer son rapport au monde et au savoir. Elles sont au fondement de compétences cruciales telle que l'autonomie et l'aptitude même à apprendre, marqueurs distinctifs renouvelés des sociétés dites de la connaissance (Gombert 2008¹⁹). Si les pratiques réelles des adolescents sur l'internet sont un élément à prendre en compte dans la perspective d'une formalisation des apprentissages info documentaires, c'est parce qu'elles sont en même temps très liées aux pratiques et attentes scolaires et de plus en plus relatives aux dispositions individuelles. Contre la visée d'une certaine « autodidaxie générationnelle » qui serait propre aux adolescents, il faut réaffirmer la responsabilité collective dans la *construction* de l'autonomie et de cette « *capacité socialement pré-formée, et inégalement répartie, à être scolairement actif et à s'appropriier scolairement le temps laissé « libre »* » (Lahire 1993²⁰).

¹⁹ GOMBERT, Philippe. *L'école et ses stratégies : Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008 (Le Sens social)

²⁰ LAHIRE, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, coll. « IUFM », 1993