

La Culture informationnelle : quelques pistes pour sa didactisation

Eric Delamotte

Université de Rouen, Anne Cordier, Université de Rouen

Informational Culture: some tracks for his didactisation Informativ Kultur: einige Tracks für sein Didaktisierung

A partir de données issues d'investigations de terrain, menées dans le cadre de projets à la fois personnels et collectifs, nous interrogeons la notion de culture informationnelle en la confrontant aux pratiques observées chez les jeunes acteurs. Une analyse des enjeux éducationnels liés à cette culture informationnelle en action dans le monde social nous conduit à questionner les conditions de sa didactisation.

Using data from field investigations conducted in projects both personal and collective, we question the concept of information literacy in confronting the observed youth actors practices. An analysis of educational issues related to information literacy in this action in the social world leads us to question the conditions of his didactisation.

Anhand der Daten aus Felduntersuchungen in Projekten sowohl persönliche und kollektive durchgeführt wurde, in Frage stellen wir das Konzept der Informationskompetenz in der Konfrontation mit der Praxis den beobachteten Jugendspielers. Eine Analyse der Bildungsfragen zu Informationskompetenz an dieser Aktion in der sozialen Welt im Zusammenhang führt uns zu den Bedingungen seiner Didaktisierung Frage zu stellen.

MOTS-CLÉS : CULTURE INFORMATIONNELLE, PRATIQUES INFORMATIONNELLES, APPROCHE ÉCOLOGIQUE, DIDACTIQUE DE L'INFORMATION

KEYWORDS : INFORMATIONAL CULTURE, INFORMATIONAL PRATICES, ECOLOGICAL APPROACH, DIDACTISATION OF INFORMATION

STICHWORTE : INFORMATIV KULTUR, INFORMATIONSPRAKTIKEN, ÖKOLOGISCHEN ANSATZ, DIDAKTISIERUNG INFORMATIONEN

Les représentations que se font les adultes des pratiques informationnelles des jeunes restent globalement dominées par deux idées diamétralement opposées qui pourtant se retrouvent dans bien des discours : l'illusion d'un rapport naturel et facile aux nouvelles technologies, et l'idée d'un déficit à combler grâce à l'intervention des parents et des enseignants. Cependant, l'identification des lieux exacts du déficit laisse à désirer, de même que restent largement ignorés les lieux où se manifeste une réelle expertise juvénile en liaison avec une culture propre à l'adolescence.

De plus, l'identification des moyens mobilisables pour combler cette « carence » par l'éducation soulève bien des questions. La thématique de ce numéro nous donne l'occasion d'aborder par un biais particulier une réflexion sur les conceptions de l'information, assortie d'un questionnement sur les modalités de la transmission et de l'appropriation des savoirs informationnels. La problématique développée concerne, de façon générale, l'incertitude qui préside à toute démarche d'information et, de façon particulière, l'insécurité inhérente à la pratique communicationnelle dans un cadre social.

L'approche proposée ici a pour arrière-fond la *Culture informationnelle*. Pour développer notre propos, nous nous baserons sur des données recueillies dans le cadre de travaux de recherche personnels (Cordier, 2011 ; Cordier, 2014) mais également collectifs (AIR Trans-I⁵⁶ ; ANR TransLit).

I. LA CULTURE INFORMATIONNELLE

Trop souvent, l'existence de la société de l'information est posée comme allant de soi. Pourtant le concept de société de l'information a fait l'objet de nombreux débats, parmi lesquels ceux relatif à la dénonciation d'une « idéologie technique » (Wolton, 2009). Nous rappellerons à ce propos les propos fondateurs de Claude Bartz sur un impératif conceptuel : « *La société d'information, à mon sens, ne commencera à pouvoir être dite telle que lorsqu'il y aura – on aurait dit il y a quelques années un “supplément d'âme” - lorsqu'il y aura ce qu'on va appeler rapidement une “culture” qui lui correspond. Donc l'hypothèse de base que je vous propose est la suivante : pas de société d'information sans culture informationnelle* » (Bartz, 1998 : 76). Avec le concept de Culture informationnelle, il s'agit de dépasser l'assimilation de la société de l'information à une accumulation de technologies et à une idéologie du « tout-technique » afin de saisir la co-évolution des technologies, du social et des imaginaires.

I.1. Une approche renouvelée de la littéracie

Le concept de Culture informationnelle est le résultat d'importants déplacements paradigmatiques. Il met l'accent, plus que le concept de littéracie, sur une vision globale et multiple plutôt qu'une approche segmentée des compétences de l'écrit et de la lecture, de l'information et de la communication, de l'identité et de la culture. Il insiste sur les liens potentiels plutôt que sur la séparation des différentes composantes de l'information englobant les circulations, médiations et passages entre les documents (papier et numérique), entre production-réception et entre médias. Enfin, l'approche en terme de Culture informationnelle envisage la compétence à la fois comme sociale et comme individuelle et singulière, c'est-à-dire intimement liée aux parcours de vie et aux biographies personnelles et, à ce titre, soumise à l'évolution et au changement, que ce soit dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci.

56. Projet AIR 2012 nommé “Trans-I” (pour Translittératie Informationnelle), sous la direction de Vincent Liquète, financé par l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS. Présentation de la recherche sur <http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1706>.

La définition proposée reconnaît ainsi que, si la compétence info-communicationnelle et culturelle est en partie le produit historique de forces économiques et sociales, la compétence d'un individu est singulière et unique.

Il n'en est pas moins vrai que le terme de *Literacy* est aujourd'hui couramment utilisé, dans le monde anglo-saxon ainsi que dans de nombreuses instances internationales comme l'UNESCO, l'OCDE-OECD, ou encore l'Union Européenne. Une des raisons de son émergence tient à la fois à la diffusion des travaux de Jack Goody et au courant des *New Literacy Studies* initié par Brian Street, dans la communauté des didacticiens et à l'emploi de cette notion dans les enquêtes PISA de l'OCDE-OECD. Il a suscité des recherches de type historique, anthropologique, linguistique ou didactique, et inspiré de nombreux programmes d'éducation aux Etats-Unis et ailleurs. En France, la notion de littéracie(s)⁵⁷ commence à apparaître dans divers domaines de recherche au tournant des années 2000, essentiellement en confrontant à ce concept d'origine anglo-saxonne les analyses des pratiques de l'écrit dans les institutions d'enseignement (par exemple, Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004).

Le terme *Literacy* renvoie alors à un sens technique, formel, désignant les contenus et les effets de l'alphabétisation (un ensemble de compétences, dont ne dispose pas l'illettré ou l'analphabète) aussi bien qu'à un sens culturel, renvoyant aux cultures lettrées et aux hiérarchies sociales qui les sous-tendent, c'est-à-dire à un ensemble de pratiques situées dans des contextes spécifiques et des usages sociaux. Le questionnement sur la littéracie est aujourd'hui renouvelé dans la mesure où l'écriture s'inscrit dans de nouveaux dispositifs sociotechniques et de nouveaux modes d'édition sociale et individuelle. Le questionnement est notamment modifié par l'analyse des nouveaux dispositifs d'expression que sont par exemple le mobile et les réseaux sociaux.

Les pratiques de littéracie peuvent ainsi être mises en relation avec des pratiques non strictement langagières et textuelles, comme par exemple les pratiques liées à la communication iconique (les « *visual literacies* »).

1.2. De l'écrit à la maîtrise de l'information, des médias et du numérique

Les approches actuelles n'appréhendent pas la littéracie et les pratiques des individus comme des systèmes fluides, dynamiques et évolutifs selon les situations et le moment. Toutefois, on commence à parler de littéracies numériques, de littéracies multimodales ou de translittéracie. Reste que d'un point de vue épistémique, même si la notion de compétence de communication entretient à l'origine chez Dell Hymes des rapports à l'anthropologie culturelle, les chercheurs et les professionnels ont privilégié des conceptions de la compétence à communiquer en termes plus techniques que culturels. De même, l'attention a été davantage donnée à la multiplicité des littéracies.

Depuis la notion de littéracie informationnelle (*information literacy*) apparue en 1974 aux Etats-Unis et qui a été définie notamment en 1989 par l'ALA (*American Library Association*)⁵⁸, d'autres littéracies sont apparues. Parmi elles, la littéracie médiatique (*media literacy*), dont les définitions sont multiples : certaines privilégient des médias particuliers (la télévision au détriment du cinéma, de la radio ou de la presse) ou des ressources sémiotiques spécifiques (l'image au détriment du texte, les éléments péri ou para-textuels...).

57. Le terme de *literacy* désigne la capacité de lire et d'écrire. Le néologisme de « littéracie », pour insatisfaisant qu'il soit, est considéré comme opératoire, car il regroupe en son sein la notion d'éducation (à la française, comme dans « éducation à l'information ») et la notion d'alphabétisation (à l'anglaise, comme dans *information literacy*), rendant compte de la double dimension abstraite et pragmatique du phénomène considéré. Sur-tout, le terme *Literacy* utilisé dans nombre de recherches recèle un pari implicite, celui de réconcilier pratiques sociales et disciplines scolaires.

58. La définition d'ALA souligne notamment « *Information literacy is a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information* ».

L'information est alors définie comme « actualité » au détriment d'une approche bibliométrique par le document ou informatique par la donnée (data).

L'éducation aux médias cumule des conceptions pédagogiques à la fois protectionnistes, culturelles et participatives (Buckingham, 2008), tandis que l'éducation au numérique est davantage marquée par l'existence d'une filière à visée professionnelle, peu valorisée dans les cursus généralistes. Cette visée est elle-même à questionner en termes d'adaptation à une injonction techniciste perçue par beaucoup d'enseignants comme de l'ordre de l'utilitarisme et relevant d'une utopie de pédagogisation de la société tout entière (Moeglin et Tremblay, 2002).

L'information literacy quant à elle a pareillement donné lieu à un riche florilège de définitions et à une abondante littérature scientifique, surtout anglo-saxonne. Notons que toutes les définitions et déclarations sur la maîtrise de l'information s'organisent autour de trois modèles d'adaptation : l'adaptation professionnelle consistant à se mettre en conformité avec le monde du travail et à ses constantes évolutions, l'adaptation culturelle repérant les évolutions et les changements notables dans l'accès à la consommation de divers biens culturels, et l'adaptation formative consistant progressivement à atteindre un niveau d'autonomie dans le rapport au savoir et à la construction de connaissances.

I.3. Les enjeux contemporains de l'éducation à la Culture informationnelle

En apparence, il n'y a dans ce constat rien que de très normal si la visée est d'abord comprendre et maîtriser telle ou telle littéracie. Mais il n'en va pas de même si les dispositifs socio-techniques envahissent la vie courante ou si on ne retient pas comme principe l'affirmation d'une relation forte entre info-communiquer et culture, relation trop souvent invoquée pour donner à croire qu'apprendre une technologie à des fins de communication permet, chemin faisant, de glaner la culture nécessaire à ces mêmes fins.

Mettre en avant la notion de compétence à s'informer et à communiquer c'est, d'entrée, privilégier l'acteur social qui possède et développe cette compétence, conçue comme un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en oeuvre d'un rapport au monde, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement technologique, social et culturel déterminé.

Il s'agit en effet de reconnaître le rôle fondamental de l'environnement dans lequel le sujet instaure sa relation à la technologie, notamment numérique. Cet environnement prédispose sans conteste à des attitudes et des conceptions, que nous ne pouvons négliger, sous peine de laisser des points aveugles importants lors d'une recherche sur les pratiques informationnelles. L'approche écologique contribue à 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. Processus par lequel l'individu tente de construire sa propre zone de sens, sa réalité, à partir de ses expériences et socialisations vécues, et en fonction d'objectifs, la recherche d'information doit être considérée selon ses déploiements, ses processus, et ses outillages, dans une démarche de compréhension des contextes et de leurs enjeux. Les pratiques informationnelles sont traversées par des logiques sociales qui, en fonction des sphères de déploiement envisagées, ont des caractéristiques propres (Cordier, 2011).

Si le rappel de ces diverses tensions (ou paradoxes) était nécessaire, c'est aussi qu'il y a lieu de souligner combien la notion de compétence info-documentaire et communicationnelle, importante dans la perspective de la *Culture informationnelle*, n'a guère actuellement statut d'évidence dans la réflexion sur les politiques éducatives, non plus que dans les mises en œuvre didactiques.

I.4. Une nouvelle grammaire ?

La Culture informationnelle dans ses applications scolaires constitue pourtant le lieu où le creuset où s'élaborent des configurations cognitives, des compétences et des manières d'être incontestablement originales, qui constituent en quelque sorte le noyau central d'une culture scolaire en devenir.

On observe la construction de standards cherchant à évaluer et apprécier les compétences atteintes par les acteurs observés⁵⁹. Cette grammaire en construction s'appuie sur les recommandations internationales avec notamment la « Déclaration de Prague » de septembre 2003 et la « Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information », adoptée en novembre 2005 par l'IFLA et l'UNESCO ainsi que les préconisations d'instances comme l'OCDE pour la modernisation des politiques éducatives. Les rapports européens *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie* (2004) puis *Les compétences clés dans un monde en mutation* (2009) et enfin plus récemment le Rapport du Conseil National du Numérique intitulé *Citoyen d'une société numérique* (2013) font état de la nécessité de développer la compétence à chercher, à évaluer et à utiliser l'information. La « compétence numérique » est définie comme compétence « transversale », au même titre que l'apprendre à apprendre et l'esprit d'entreprise⁶⁰.

Nous formulons l'hypothèse que le mouvement de l'éducation à la Culture informationnelle peut s'analyser comme une modalité d'intégration de savoirs fragmentés en une grammaire de l'information. Il est particulièrement intéressant d'analyser ce processus d'agencement où la culture scolaire tout comme les pratiques socio-économiques issues de la convergence des industries de la connaissance, de la communication et des loisirs, exercent leurs empreintes pour élaborer cette grammaire (Delamotte, 2013). On peut également tenter d'identifier et de caractériser le rôle des différents acteurs et les enjeux de pouvoir et de culture qui transitent dans la construction de cette grammaire.

II. S'INFORMER, COMMUNIQUER ET SE CONSTRUIRE

Il est possible de repérer dans ces discours une évidente dimension idéologique, marquée à la fois par le primat accordé à la communication et à l'information, une certaine vision « positiviste » de la société de l'information et l'affirmation de « l'adaptation » comme impératif catégorique de cette société. Ainsi par exemple le concept d'*information literacy* a donné lieu, depuis une vingtaine d'années, à un riche florilège de définitions et à une abondante littérature scientifique qui renvoient à trois approches, spécifiques, mais complémentaires, de la maîtrise de l'information : des conceptions économique, bibliothécaire et citoyenne⁶¹.

Face à l'instabilité des contextes qui caractérise notre société de l'information et de la communication, conférer à l'individu une Culture de l'information, l'aidant à se positionner de manière efficiente au sein de l'environnement informationnel s'impose.

59. Parmi eux, il faut noter le « Kit de l'éducation aux médias », dans le cadre de l'UNESCO, le développement d'indicateurs d'éducation à l'information (avec IFLA) ou encore la publication d'une première cartographie des politiques d'éducation aux médias dans le monde (Frau-Meigs et Torrent, 2009) et, enfin, les travaux français de l'Equipe de Recherche Technologique en éducation (ERTÉ) « Culture informationnelle et curriculum documentaire » pilotée par Annette Béguin, ayant donné lieu à une publication sous la direction scientifique de Françoise Chapron et Eric Delamotte (2010).

60. Pedró E, The new millennium learners: challenging our views on ICT and learning, OECD-CERI, 2006. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>

61. Jenkins H., et al, *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, MIT Press, Boston, MA, 2009.

Il s'agit véritablement de préparer l'esprit à comprendre l'information dans ses enjeux sociaux et culturels. Pour l'heure, ces compétences de base définissent une *Literacy* fonctionnelle. Toutefois l'information-documentation est une activité qui désenchante. Elle dissout les croyances magiques en une communication sociale transparente. Elle fait sortir du conte de fées d'une activité cognitive sans histoire et sans enjeux. En permettant aux élèves de questionner les logiques sociales de production de l'information, l'enseignement d'une culture de l'information émancipe l'individu, lui permettant de se situer dans cette chaîne de production et de diffusion informationnelle, mais aussi d'adopter un regard critique et distancié vis-à-vis de la technique. Cette notion d'émancipation intellectuelle et technique nous semble intrinsèquement liée à l'ambition d'une Culture de l'information : l'individu sort alors de « l'âge de minorité » pour atteindre celui de la « majorité », pour reprendre la comparaison effectuée par Kant sur le Siècle des Lumières, et reprise dans les années 1950 par le philosophe des techniques Gilbert Simondon (Simondon, 2001).

II.1. Une éducation complexe à l'encontre de l'idée d'une communication transparente

L'école, institution normative par excellence, est le vecteur principal par lequel les jeunes entrent en contact avec la norme de référence et par lequel ils perçoivent et déprécient les pratiques en général et leurs pratiques en particulier. Mais celle-ci est en partie démunie, car elle est l'héritière de la « Galaxie Gutenberg », de la culture du livre, de l'auteur, de la séparation entre lire et écrire et elle peine à définir une nouvelle doctrine.

Il est clair que, réalité première et paradoxale, le texte électronique tire sa forme des propriétés du support, mais il cesse de lui être lié. Le premier effet du numérique est de rendre plus lâche le lien entre les signes écrits et leur support et de rendre le texte plus mouvant et relativement indépendant de ses matérialisations possibles. La réalité documentaire et ce qu'elle exhibe dans le régime de l'imprimé (notamment du rôle de l'auteur et du statut du texte) n'a plus le type de visibilité externe qui était la sienne. Pour le lecteur-scripteur apprenti comme pour l'enseignant d'aujourd'hui, une telle dissociation du support et de la forme impose un nouveau type de conscience.

Certaines conséquences de ces nouvelles configurations de l'information vont plus loin qu'une simple modification des formes du document. On peut indiquer par exemple la déliaison de la relation à la mémoire produite par la plasticité des informations. Dès lors il nous semble que la clé de voûte de l'enseignement de la Culture de l'information en milieu scolaire devrait être l'incertitude, vue comme un principe d'ordonnement des pratiques pédagogiques visant à donner des clés de compréhension et d'action pour mener une recherche d'information dans un environnement complexe (Cordier, 2012). Pour que soit enseignée la complexité, le dépassement du « paradigme de simplification » (Morin, 1990 : 103) s'impose, préparant l'esprit à comprendre l'information dans ses enjeux sociaux et culturels. Car : « *Savoir s'informer aujourd'hui, c'est être capable d'émettre ses propres demandes, sortir des chemins convenus et des offres de prêt à penser* » (Simonnot, 2008 : 38). Nombreuses sont les formations à la Culture de l'information qui opèrent une focale sur la démarche de recherche, mais il convient aussi de ne pas négliger la dimension des relations sociales liées aux contextes de production, aux intentions de communication qui sont à l'origine d'un document, le lien fort entre document et modèle culturel. L'on ne peut aujourd'hui faire l'économie des enjeux sociaux et culturels dans l'enseignement de l'information.

II.2. Apprendre à et par la culture informationnelle

Pour cerner la complexité d'un rapport à l'information-communication, il convient d'aborder la Culture informationnelle par la distinction entre éducation « par » et « à » l'information pour poser la question de « l'intention éducative » dans la mise en place de cette éducation notamment en contexte scolaire.

Face à l'explosion de l'information, dans un contexte où la quasi-totalité des collégiens et des lycéens des pays occidentaux peut accéder à Internet à toute heure de la journée, la formation des élèves à l'information et à l'usage des médias numériques est une urgence. Trop souvent on tente de « vacciner » les enfants et adolescents contre des contenus culturels discutables, ou de moindre qualité, qui viendraient en concurrence avec ceux dispensés par l'École. Trop souvent, la tentation est forte de désigner aux élèves les « bons » et les « mauvais » médias – ceux qu'il faudrait fréquenter ou pas, comme en témoigne l'emploi courant de l'expression « bonnes pratiques » à destination des jeunes usagers des technologies de l'information. Trop souvent on en reste à une conception issue des médias de masse et du paradigme de la diffusion. Pour Alexandre Serres, la formation des élèves à la capacité d'évaluation de la fiabilité et de la pertinence des ressources du web, est au cœur de l'éducation aux médias et à l'information (2013). Mais cet objectif consensuel reste encore largement incantatoire, et assez flou dans ses contenus comme dans ses modalités, même si des actions très intéressantes sont menées dans l'enseignement secondaire. Le chantier pédagogique de cette formation reste à construire, surtout si l'on est convaincu de la validité de la citation du célèbre sémiologue italien, Umberto Eco, lorsqu'il déclarait : « *A l'avenir, l'éducation aura pour but d'apprendre l'art du filtrage*⁶² ».

62. Entretien avec Umberto Eco, « Je suis un philosophe qui écrit des romans », *Le Monde*, 12 octobre 2010, p. 27.

Il s'agit bien de permettre à tout citoyen de pouvoir tirer le meilleur bénéfice de sa fréquentation des sources de savoirs et des médias. Ce qui est généralement recherché, à travers cette éducation, c'est de renforcer la réflexivité à l'égard de l'information, de permettre une prise de distance par rapport aux expériences informationnelles ordinaires et de faire des élèves des usagers créatifs, avertis, qui ne soient pas otages d'une logique de consommation. Là où l'éducation aux médias distinguait « analyse » et « production », l'éducation à la Culture informationnelle ajoute « contribution », ce lieu participatif où l'on reçoit, on indexe et l'on émet dans un même mouvement. Les travaux d'Elisabeth Schneider montrent des pratiques de partage et de visibilité relevant de formes d'indexation et de classement plus ou moins réfléchies sur les réseaux sociaux comme Facebook. Elle dégage deux dimensions essentielles. D'une part, la médiation à l'œuvre dans ces processus d'indexation des adolescents contribue à une performativité sociale entre inclusion et exclusion. D'autre part, l'adolescent bricole avec les outils de « taguage » auxquels il a accès en élaborant un territoire social (Schneider, 2013). Ces éléments contribuent à construire une représentation et une pratique sociale du classement bien différentes de celles transmises par les institutions comme l'école et les bibliothèques.

Si les supports de publication sont maintenant accessibles à tous, les compétences pour être capables de *répondre de ce que l'on publie* font partie du bagage indispensable que l'école doit apporter aux jeunes générations. Les éléments d'une didactique de la publication existent, les pratiques enseignantes expertes sont repérées, mais l'école est encore loin d'un début de généralisation de ces apprentissages (Chenevez, 2013).

Nombreux sont les exemples de formations info-documentaires amenant ainsi les élèves à enrichir des espaces participatifs, après en avoir analysé les enjeux économiques, les logiques sociales et culturelles. La responsabilisation et la créativité sont les maîtres-mots d'un enseignement d'une Culture de l'information résolument émancipatrice.

La Culture informationnelle est ainsi une « culture » large et complexe, permettant l'acquisition de savoirs et de démarches d'information dépassant la simple recherche de documents pour intégrer une réflexion « sur » et « autour » du document et de l'information, et incluant des capacités cognitives et métacognitives. Brigitte Juanals (2003) y différencie d'ailleurs trois niveaux progressifs :

- la formation à l'information sur les plans technique et méthodologique ;
- la culture de l'accès à l'information qui intègre l'utilisation autonome, critique et créative de l'information, avec production de savoirs ;
- la culture de l'information qui englobe connaissance des médias, culture générale, culture technique (relative à une pluralité de technologies) et intégration sociale, avec prise en compte de considérations éthiques.

II.3. La production d'un statut

La trajectoire d'acculturation-affiliation à la Culture informationnelle, à la fois individuelle et à l'intérieur d'un processus socialisé, est ainsi productrice d'identité/identification.

Choisir une photographie, relayer un commentaire, se faire une idée d'une information (*like*), etc. constituent des manières de s'informer qui permettent d'anticiper le contenu à venir et de se projeter comme acteur potentiel. Cette activité connote l'identité du participant, en particulier son inscription sociale en matière de réseaux sociaux, pratiques familiales, scolaires ou autres.

Contre une certaine idéologie qui présente les jeunes comme naturellement compétents, car nés avec le « numérique », tout indique que des formes d'insécurité se traduisent chez les jeunes par une très large variation dans les pratiques informationnelles, par de profondes fluctuations au sein de la recherche d'information dans un contexte donné, par un effort conscient de conformité ; enfin par des réactions fortement négatives envers la façon de s'informer dont ils ont hérité. On suppose avec les *digital natives* et autre *génération Y* une homogénéité qui ne doit se réaliser que très exceptionnellement⁶³.

63. Prensky, M. « Listen to the natives » *Educational Leadership* 63 4 (2005) : 8-13.

L'écart entre l'auto-évaluation des performances des jeunes et leurs compétences réelles, l'écart entre l'« usage réel » et les représentations concernant l'« usage correct » (c'est-à-dire conforme aux attentes des adultes et/ou des pairs) tend à montrer que la pratique des médias numériques et des réseaux sociaux n'est pas libre, mais contrainte par des facteurs (culturels, sociaux). Dans la vie courante comme sur les réseaux sociaux, il y a des manières de faire qui sont autorisées ou empêchées, possibles ou impossibles, valorisées ou niées, suggérées ou assignées. A cela s'ajoute, la façon dont le jeune se constitue en élève (collégien ou lycéen) et comment ce statut d'apprenant devient structurant pour les autres dimensions de l'individu.

Ces rapports différents à l'activité engendrent des pratiques différentes. On peut prendre l'exemple de cette élève de 6e qui adopte systématiquement une démarche de contournement de l'outil de recherche numérique, lorsqu'elle est dans l'espace documentaire scolaire (CDI) ou en séance en salle informatique, de peur d'être confrontée à l'échec, et à la mise en exergue de son absence d'expertise. Dans le même registre, un collégien explique ne pas apprécier les interrogations orales de l'enseignant sur la dotation de matériel informatique à la maison, car sa réponse constitue un aveu de sa « pauvreté matérielle », et partant, pour lui, de son expertise minorée dans le domaine (Cordier, 2011).

L'analyse des pratiques informationnelles donne la possibilité de mettre à jour différents types de relations (les rapports de force, dominant / dominé au cours d'une interaction, donc les relations symétriques entre participants de même statut et les relations asymétriques entre participants de statuts différents). Elle invite à considérer les relations catégorielles (tenant compte du sexe, de l'âge, des fonctions des participants) et des relations personnelles observées en contexte. Elle attire l'attention sur une dimension de la pratique particulièrement ignorée : l'art de se construire, ce que Michel Foucault appelait le souci de soi (« *epimeleia heautou* » ou « *cura sui* ») qui n'est pas un simple état d'esprit : c'est ce qui se constitue à travers des pratiques. Foucault écrit : « La place qui est faite à la connaissance de soi-même devient plus importante : la tâche de s'éprouver, de s'examiner, de se contrôler dans une série d'exercices bien définis place la question de la vérité – de la vérité de ce que l'on est et de ce qu'on est capable de faire – au cœur de la constitution du sujet moral⁶⁴ » .

64. Foucault, M. *Le Souci de soi*, Paris, Gallimard, (1984), p. 90.

Vers des questionnements didactiques ?

Les jeunes évoluent dans des sphères sociales multiples qui ont toutes leurs manières de faire, leurs modèles, leurs cadrages. L'appropriation de l'information est un tout. Car le jeune qui développe les pratiques informationnelles est un acteur effectif (historique, empirique et singulier), bien loin d'être dépourvu de moyens pour s'approprier des informations, à la production comme à la réception.

Les deux grands environnements scolaire et extra-scolaire, combinant chacun à sa manière comportements publics et privés, mêlent ainsi fortement comportements socialisés et évolutifs et savoir-faire intimes, bricolés par les jeunes. Toutefois, les registres informationnels sont encore trop clivés : d'un côté s'informer/commenter/communiquer, de l'autre lire/étudier/écrire. Dans le premier cas, le jeune est au moment de son activité maître du jeu, qu'il soit maladroit ou habile, et lui seul mesure ce qu'il est capable de réaliser. Toutefois, il est sous le regard des autres. Dans le cas des pratiques scolaires, le jeune n'est jamais qu'un apprenti, puisqu'évalué en fonction d'un modèle qui lui montre le chemin encore à parcourir.

Aussi, dans le cadre scolaire, la question de l'apprentissage de l'information, des médias et du numérique rejoint la question du modèle didactique de l'information documentaire. De nombreux débats sont en cours sur les rapports entre scolaire et extra-scolaire et sur la spécificité de ces divers lieux de socialisation.

Le premier point est de savoir si toute pratique sociale doit être enseignée. Le second si tout savoir-faire social peut être modélisé pour être enseigné. Et si jamais les réponses étaient positives, encore faudrait-il déterminer quels aspects des pratiques de référence seraient choisis comme objets de description, d'explicitation, d'abstraction en vue d'une modélisation didactique, qui, par rapport aux autres modélisations possibles, exige un travail complexe de transposition. En effet, on sait que les genres à enseigner ne sont jamais un décalque des genres fonctionnant dans la société. Leur modélisation constitue elle aussi une médiation entre les usages sociaux et les modèles savants.

Bibliographie

Claude Baltz, *Une culture pour la société de l'information ?* Position théorique, définition, enjeux, Documentaliste Sciences de l'information. Vol. 35, n°2, 1998, pp. 75-82.

Christine Barré-De Minia, Catherine Brissaud, Murielle Rispaïl (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris, 2004.

David Buckingham, *Media Education*, MIT Press, Boston, 2008.

Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, Gallimard, Paris, 1980.

Odile Chenevez, « Vers une didactique scolaire de la publication » *In Cultures numériques, Education aux médias et à l'information*, CNDP, Paris, 2013, pp. 118-121.

Anne Cordier, *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Lille 3, 2011 [en ligne] http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf

Anne Cordier, « Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? », *colloque international COSSI*, Poitiers, juin 2012 [en ligne] http://archive-sic.cnrs.fr/docs/00/80/30/91/PDF/CORDIER_Et_si_on_enseignait_l'incertitude.pdf

Anne Cordier, *La construction du sujet scolaire dans les recherches en Information-Documentation*, *Recherches en Éducation*, n°18, 2014, pp.52-6, Disponible en ligne : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>

Eric Delamotte, « La culture informationnelle : le noyau central d'une nouvelle forme scolaire ? » in Fabrice Papy (dir.) *Recherches ouvertes sur le numérique, Cahiers du numérique*, Hermès-Lavoisier, Paris, 2012, pp. 263-281.

Michel Foucault, *Le Souci de soi*, Paris, Gallimard, 1984.

Dell H. Hymes, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/Didier, Paris, 1984.

Brigitte Juanals, *La culture de l'information : du livre au numérique*, Hermès-Lavoisier, Paris, 2003.

Pierre Moeglin, Gaetan Tremblay, G., 2001 *Bogues, Globalisme et pluralisme : Tic et éducation*, vol. 3, Montréal, Presse universitaire de Laval, Montréal, 2002

Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris, 1990.

Elisabeth Schneider, « Indexer et classer sur Facebook : contraintes et ressources des adolescents pour expérimenter le lien social » in Vincent Liquète (dir.) *Classer, Penser, Contrôler*, Hermès n° 66, CNRS Editions, Paris, 2013, pp. 230-236.

Alexandre Serres, « Former les élèves à l'art du filtrage : quelques écueils à éviter », *Cultures numériques, Education aux médias et à l'information*, CNDP, Paris, 2013, pp. 113-117.

Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Paris, 4ème édition, 2001.

Brigitte Simonnot, « Etre usager de l'information en ligne nécessite-t-il de nouvelles compétences documentaires ? », in Jérôme Dinet (dir.), *Usages usagers et compétences informationnelles au 21ème siècle*, Hermès, Paris, 2008, pp. 21-39.

Dominique Wolton, *Informer n'est pas communiquer*, CNRS Editions, Paris, 2009.